Grundsätze und Lehren
vorzüglicher Pädagogiker
von Locke an bis auf die gegenwärtige Zeit,

nach ihrem

Wesen und Verhältnisse,

zur Förderung

gründlicher Kenntniß der Pädagogik

für

Erzieher und Lehrer

in Kirche und Schule

dargestellt;

von

J. L. Ludwig.

Dritter. Band.

Bayreuth 1857.

Verlag der Grau'schen Buchhandlung.

Dem Andenken

Seiner Hochwürden

weil. Herrn Kirchenraths

G. A. Blumröder,

K. Decans und Stadtpfarrers zu Bayreuth,

Inhabers des Königlich Bayerischen Ludwigs-Ordens,

seines früheren Lehrers und Gönners,

aus Liebe und Dankbarkeit

gewidmet

von dem

Verfasser.

Vorwort.

Somit ist auch diese dritte Wanderung durch das Gebiet der pädagogischen Literatur geschlossen. Wohl ist dieselbe lang und mühevoll gewesen; aber sie gewährte auch manchen edlen Genuß, und die Abwechselung, welche sie enthielt, trug nicht wenig zur Erleichterung und Versüßung der damit verbundenen Mühe und Beschwerde bei. Die pädagogische Literatur gleicht einem fleißig bestellten und mit den mannigfaltigsten Erzeugnissen ausgestatteten Acker. Wie aber die Erzeugnisse des Ackers von verschiedenem Werthe sind, so auch die Erzeugnisse der pädagogischen Literatur. Mit Freuden weilte ich bei den besseren Produkten derselben und pflückte von ihren Früchten. Freundlich biete ich das Gesammelte hier Lehrern und Erziehern und andern, denen das Geschäft der Menschenbildung keine gleichgültige Sache ist, dar, wünschend, daß es ihnen denselben Genuß gewähren möge, den ich durch dasselbe gefunden. Aber auch die minder guten Erzeugnisse der pädagogischen Literatur durften nicht ganz übergangen, sondern mußten schon der bloßen Kenntniß wegen vorgeführet werden. Gern hätte ich noch Andere, die auf diesem Gebiete thätig waren, in die Gallerie der pädagogischen Schriftsteller dieses Werkes aufgenommen, wenn es mir der beschränkte Raum nicht versagt hätte.

Was das innere Verhältniß zwischen diesem gegenwärtigen, dritten, Bande und den vorhergehenden 2 Bänden betrifft, so möchte darüber Folgendes zu sagen sein: der 1. Band enthält vorzugsweise diejenigen Pädagogen, durch welche die neue Erzie=

hungs= und Unterrichtsweise begründet und verbreitet wurde; der 2. mit einigen Ausnahmen, wohin z. B. Waitz, Rosenkranz, Riecke ꝛc. gehören, diejenigen, welche den bisherigen Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts entgegentreten und diese auf andere Principien zurück zu bringen suchen; der 3. Band zeigt vorzüglich, was die Philosophen für die Pädagogik geleistet haben und stellt nebstdem auch die Lehren derjenigen pädagogischen Schriftsteller dar, welche die Gegensätze auf diesem Gebiete auszugleichen und in der Theorie und Praxis neue Ansichten zu erzeugen sich bestreben. Derselbe steht also in Ansehung seiner Wichtigkeit und des Interesses den beiden ersten nicht nach. Denn ist es nothwendig und nützlich, die Grundsätze derjenigen kennen zu lernen, durch welche die neue Erziehungs= und Unterrichtsweise begründet und verbreitet wurde, und ebenso mit den Ansichten derjenigen bekannt zu werden, welche zum Theil gegen diese Grundsätze ankämpfen, so ist es auch interessant, mit dem bekannt zu werden, was Männer, die auf dem philosophischen Gebiete einen so großen Ruhm sich erwarben, über Pädagogik gedacht und gesprochen haben, und auch diejenigen Schriftsteller kennen zu lernen, welche das Edelste, Schönste und Beßte, was in der neuesten Zeit auf dem bezeichneten Gebiete geleistet wurde, in sich vereinigen. Da ich außerdem auch auf die Auswahl der Materien bei jedem Schriftsteller die möglichste Sorgfalt verwandte und am Ende das Resultat aller bisherigen Bestrebungen auf dem pädagogischen Gebiete zusammenstellte und die neuen Erscheinungen in der speciellen Methodik vorführte: so übergebe ich auch diesen Band dem Publikum mit der Hoffnung, daß er freundliche Aufnahme finden werde, und mit dem Wunsche, daß die Männer, welche sich über die beiden vorhergehenden Bände günstig aussprachen, auch ihn eben so freundlich beurtheilen und der Lehrerwelt empfehlen mögen.

Geschrieben am Johannistage 1857.

Der Verfasser.

Die Verlagshandlung fühlt sich verpflichtet, folgende **Recensionen**, die nach den im zweiten Band enthaltenen über die „Grundsätze und Lehren" ꝛc. Band erschienen sind, mitzutheilen.

Im Thüringer Schulboten, herausgegeben von mehreren Schulmännern, unter Verantwortlichkeit der Eupel'schen Hofbuchhandlung in Sondershausen, Nr. 34, Jhrg. 1856 heißt es:

Band 1. der „Grundsätze und Lehren vorzüglicher Pädagogen" von Ludwig ist von allen Lehrerzeitungen belobt. Ludwigs Werk ist allen Freunden gründlich pädagogischer Bildung, besonders aber den Lehrern angelegentlichst empfohlen worden. Diese Fortsetzung wird sich einer ebenso günstigen Beurtheilung zu erfreuen haben. Diese Schrift wird unter den Lehrern ein gründlicheres pädagogisches Studium fördern helfen. Ihr Geist wird dadurch an Ein- und Umsicht gewinnen, ihr Muth und ihr Eifer trotz der Beschwerden und Mühseligkeiten ihres Berufs aufrecht erhalten werden und lebendig bleiben, ihr Wirken sich immer geistiger gestalten, das Kleben an Formen und unwesentlichen Sachen verschwinden und ein höherer, edlerer Sinn sich in ihnen erzeugen. Die Verlagshandlung hat sich bei der Lehrerwelt wegen des Verlags und der lobenswerthen Ausstattung dieser Schrift allgemeine Anerkennung erworben.

In der Beilage zum österreichischen Schulboten Nr. 38. Jhrg. 1856 liest man:

Das Buch ersetzt gewissermassen eine ganze pädagogische Bibliothek und gewährt dem Lehrer eine sehr anziehende Lektüre.

Im Schulblatt für die Herzogthümer Schleßwig u. Holstein von Langfeld, Harder u. Saggau 19. Jhrg. 1857 steht folgende Beurtheilung:

Wenn irgend Etwas dem Lehrer so nöthig ist, wie das tägliche Brod, das er genießt, so ist es das Studium wissenschaftlich pädagogischer Werke. Niemand weiß dies besser und Niemand erkennt dies williger an, als die Lehrer selbst, und wenn von ihnen ein genügendes hierin nicht geschieht, so hat das wahrlich ganz andere Gründe, als Mangel an richtiger Würdigung dieses Studiums. Sollten wir einen dieser Gründe als den hauptsächlichsten hervorheben, so ist es folgender. Zunächst sind dergleichen wissenschaftliche pädagogische Werke theuer; muß man sie neu anschaffen, sehr theuer für die Casse eines Lehrers, dem man die Arbeit nach Scheffeln und den Lohn nach Löffeln zu-

mißt. Bringt er es gleichwohl unter Entbehrungen dahin, das eine und das andere der bezeichneten Werke anzuschaffen, so ist damit noch wenig, will man der Wahrheit die Ehre geben, sehr wenig geschehen. Unsere bedeutenden Pädagogen lösen die pädagogischen Fragen von sehr verschiedenen Standpuncten aus und in sehr verschiedener Weise, kommen auch zu sehr abweichenden Resultaten. Hier noch mehr als anderswo gilt daher der Wahlspruch: „Prüfet Alles und das Beste behaltet", und zu dem Ende ist es nothwendig, eine Uebersicht zu gewinnen. So wenig es aber dem Lehrer zuzumuthen ist, von den 30 — 40 pädagogischen Werken auch nur die Hälfte anzuschaffen, so wenig ist daran zu denken, daß er neben seiner Tagesarbeit und dem immer nothwendiger werdenden Fachstudium noch Zeit gewinne, sich durch das Volumen dieser Werke, deren Kern überdieß noch zuweilen in einen Wust von philosophischen Phrasen (wir erinnern an Waitz) eingehüllt ist, hindurchzuarbeiten. Höchst gerechtfertigt ist daher der Wunsch nach einem Werke, welches eine Zusammenstellung der Lehren der vorzüglichsten Pädagogen in der Weise giebt, daß die Darstellung gleich weit entfernt ist von zu großer Ausführlichkeit, wie von gedrängter Kürze, — nach einem Werke, welches die Zeit und die Casse des Lehrers richtig bemißt.

Diesem Wunsche, der in vielen Lehrern rege ist, und nicht etwa seit gestern, ist J. L. Ludwig durch Abfassung des oben genau bezeichneten Werkes entgegengekommen. Der erste Band ist uns seit 3 — 4 Jahren bekannt und wir hofften seitdem auf Fortsetzung und Abschluß. Jene ist zu unserer Freude jetzt erschienen und wir säumen nicht, unsere Collegen auf dies verdienstvolle Werk aufmerksam zu machen, wobei wir den Wunsch hegen und die Hoffnung, daß es ihnen unentbehrlich werden möge.

Natürlich hängt sowohl die Aufnahme, wie der Nutzen einer solchen Zusammenstellung wesentlich von der Art und Weise der Ausführung ab. Es freut uns, diese als eine so gelungene bezeichnen zu können, daß sie auch bedeutenden Ansprüchen genügen muß. Der Verfasser hat sich nämlich nicht, wie so mancher neuere Schriftsteller begnügt, einzelne Hauptsätze der von ihm angezogenen Autoren in zerstreuter und abgerissener Form an einander zu reihen; vielmehr faßt er die Grundsätze der Pädagogen, sammt ihrer Motivirung und den daraus gefolgerten Lehrsätzen stets als ein Ganzes auf, und giebt es übersichtlich in der ursprünglichen Ordnung, also im Zusammenhange, und wo es nöthig erscheint, oft auch längere Stellen im Orginalausdruck. Ist schon dies ein glücklicher Gedanke, zu dessen Ausführung der Verfasser überdieß, wie er bewiesen hat, Kraft und Geschick besitzt, so ist es um so verdienstlicher, daß der Verfasser nun auch den zweiten Schritt gethan und durch scharfe und treffende Vergleichung der einzelnen Systeme sowohl den Zusammenhang, als auch den allmähligen Fortschritt der pädagogischen Ansichten und Bestrebung von Locke bis auf unsere Zeit nachgewiesen hat. Wir glauben daher, das Rechte zu treffen, wenn wir das Werk als eine Geschichte der Pädagogik für Lehrer bezeichnen, wie unsers Wissens keine zweite existirt. Wir muthen daher jedem Lehrer die Anschaffung dieses Werkes zu, weil wir überzeugt sind, daß das Studium desselben der erste Schritt zu einer gründlichen Auffassung und Durchdringung der Pädagogik selbst ist. An diese Ueberzeugung knüpft sich die sichere Hoffnung, daß Viele nach einer solchen Vorbereitung an das speciellere Studium dieses und jenes Originalwerkes sich machen werden, welches sich ihnen in Ludwig's Anthologie als eins der bedeutendsten geltend gemacht hat. Vielleicht folgt dem ersten ein zweites und drittes, wozu denn Bibliotheken Gelegenheit geben mögen, und dieses fortgehende ernstliche Studium der eigentlichen Lehrerwissenschaft ist es gerade, wozu der Verfasser hat anregen

wollen. Denn ferne ist ihm die Meinung, daß der Lehrer an der Durcharbeitung seines vorliegenden Werkes sich genügen lassen könne.

Der gesammte Lehrerstand ist Hrn. Ludwig bereits zu großem Dank verpflichtet, aber Hr. L. könnte noch ein Uebriges thun. Die von ihm jetzt behandelten Autoren sind außer den Vorläufern Montaigne, Baco von Verulam, Ratich, Komenius ꝛc. folgende: Locke, Franke, Rousseau, Basedow, von Rochow, Greiling, Weiler, Pestalozzi, Niethammer, Schwarz, Sailer, Niemeyer, Jean Paul, Stephani, Graser, Denzel, Zeller, Zerenner, Harnisch, Hergenröther, Diesterweg, Curtmann, Benecke, Gräfe, sämmtlich im ersten Bande. Der zweite Band enthält: Overberg, Arndt, Vierthaler, Dinter, Carol. Rudolphi, Betty Gleim, Milde, Demeter, Fischer, Stapf, Zeheter, Rosenkranz, Riecke, Waitz, Dursch, Rottels, Palmer. Da nun einerseits in dieser doppelten chronologischen Reihe noch Lücken auszufüllen sind (wir erinnern an Jacotot), andrerseits keine dieser Reihen die Bestrebung der Neuzeit erreicht (wir nennen Friedrich Fröbel und die Kindergärten, Georgens und Andere, welche die Idee der Erziehung zur Arbeit vertreten), ferner auch die speciell weibliche Erziehung und die Pädagogik der Frauen nur schwach vertreten ist, so liegt noch Stoff zu einem dritten Bande vor, der von den Besitzern der beiden ersten gewiß mit Freuden wird begrüßt werden. Fleiß, Ausdauer und Geschick hat der Verfasser hinreichend bewiesen; es wird also blos daran liegen, ob die Aufnahme der beiden ersten Bände ihn zur Ausarbeitung des dritten ermuthigt. Wir hoffen dies und sprechen noch einmal den Wunsch aus, daß nicht nur Bibliotheken und Lesevereine das Werk anschaffen mögen, sondern die einzelnen Lehrer. Jenes würde dem einzelnen Lehrer wenig Nutzen gewähren: man muß ein solches Buch besitzen, um einen reellen Gewinn daraus zu ziehen. Dann erst wird der am Schluß der Vorrede vom Verfasser geäußerte Wunsch in Erfüllung gehen: des Lehrers Geist wird an Ein- und Umsicht gewinnen, sein Muth trotz der Beschwerden und Mühseligkeiten des Berufs aufrecht erhalten und sein Eifer lebendig bleiben, sein Wirken sich immer geistiger gestalten, das Kleben an Formen und unwesentlichen Dingen schwinden, und ein höherer, edlerer Sinn in ihm sich erzeugen. Hdr.

Allgemeine deutsche Lehrerzeitung, herausgegeben von A. Berthelt. In derselben heißt es Nr. 40, Jhrg. 1856:

In unsrer allg. deutschen Lehrerzeitung (Jhrg. 1854, Nr. 1 u. 8.) haben wir das Erscheinen des 1. Bandes obenbezeichneten Werkes in einer eingehendern Besprechung mit Freude begrüßt, dem geehrten Verf. für seine mühevolle Arbeit die wohlverdiente Anerkennung gezollt und denselben zu der in Aussicht gestellten Fortsetzung ermuntert und aufgefordert. Wohl jeder Schulmann, der im Besitze des 1. Bandes ist, wird den Wunsch um Vollendung des vorliegenden Werkes getragen haben. Diesem Wunsch sowie seinem Versprechen ist denn auch Herr Ludwig nachgekommen; der 2. Band hat die Presse verlassen und wir erachten uns um so mehr verpflichtet, dies den Lesern der deutschen Lehrerzeitung zur besondern Kunde zu bringen, als in diesem Bande in entgegenkommendster Weise die unsrerseits ausgesprochenen Wünsche Berücksichtigung gefunden haben. Die diesem Bande vorgedruckten Recensionen aus verschiedenen Journalen sind Beweis, daß unser in diesen Blättern ausgesprochenes Urtheil über fragliches Werk in der pädagogischen Welt allgemein getheilt wurde, sowie anderseits das Erscheinen des 2. Bandes zu dem erfreulichen Schluß berechtigen dürfte, daß diese gediegene Arbeit im deutschen Lehrestande die verdiente Theilnahme und Würdigung gefunden habe. Diese Wahr-

nehmung ist in mehrfacher Beziehung erfreulich: einmal schon um des Verfassers willen, dem diese Theilnahme wohl der schönste Lohn für seine Arbeit sein wird, welche nur einem Mann möglich war, der mit tüchtiger pädagogischer Bildung einen unermüdet emsigen Bienenfleiß verbindet; dann aber auch und vorzugsweise deßhalb, weil dieses Werk nicht verfehlen wird, den Sinn für ernstes und tiefergehendes Studium der Pädagogik anzuregen und zu fördern, welcher Zweck unverkennbar Herrn Ludwig sowohl Anregung als Ausdauer zu seiner Arbeit gegeben hat. Nochmals müssen wir hier wiederholen, was wir schon in unserm Artikel in Nr. 1. Jhrg. 1854 d. Ztg. ausgesprochen: „das Schiboleth unseres Standes muß sein: Bildung, pädagogische Bildung, gründliche pädagogische Bildung!“ Diese aber kann nur errungen werden durch ernstes Studium wissenschaftlicher Erziehungswerke, und dazu ist die angezeigte Schrift der geeignetste Leitfaden.

Für die Besitzer des 1. Bandes ist es überflüßig, auf eine Besprechung des 2. Bandes einzugehen, sie wissen schon, was sie zu erwarten haben, und sie werden auch diesmal vollkommen befriedigt werden. Nur das wollen wir beifügen, daß besonders dieser Band sich durch streng objektive Haltung und durch gewissenhafte Unpartheilichkeit auszeichnet. Die katholischen Pädagogen haben dieselbe Berücksichtigung gefunden, als die protestantischen, was aus der Aufzählung der Namen jener Pädagogen, deren Grundsätze im 2. Bande dargelegt und besprochen sind, am besten entnommen werden mag. Wir finden dargellt: Overberg, Arndt (E. M.), Vierthaler, Dinter, Karolina Rudolphi, Betty Gleim, Milde, Demeter, Fischer, Stapf, Zeheter, Rosenkranz, Riecke, Waitz, Dursch, Rottels, Palmer.

Da aber damit die hervorragendsten Werke auf dem Gebiete der pädagogischen Literatur noch keineswegs erschöpft behandelt sind und namentlich noch die Bearbeitung der Lehren von Pädagogen, welche von besonders mächtigem Einfluß auf den Stand der Erziehung und des Unterrichts in der Gegenwart gewesen — wir wollen nur Jacotot und Fröbel nennen — zur Vollständigkeit des Werkes unerläßlich gehört, so wird noch ein 3. Band nöthig, welchen der Herr Verfasser auch versprochen hat, und bezüglich dessen wir nur den Wunsch aussprechen, es möge derselbe nicht länger auf sich warten lassen.

Jene Leser d. Ztg welche das angezeigte Werk nicht besitzen, mögen sich dasselbe nur von ihrer Buchhandlung zur Ansicht bringen lassen, — wir sind überzeugt, sie lassen es nicht mehr aus den Händen.

Badischer Schulbote, herausgegeben unter verantwortlicher Redaktion von Kirchenrath v. Langsdorff, Dekan Hauck und den Lehrern Pflüger und Hepting, Nr. 29. Jhrg. 1856:

Wir haben schon in Nr. 4 Jahrgang 1854 des Schulboten den ersten Band dieses Unternehmens ausführlich besprochen, können uns also jetzt, indem wir darauf zurückverweisen, bei der Anzeige des zweiten Bandes um so kürzer fassen, als der Herausgeber seine schwierige Aufgabe abermals mit vielem Geschicke gelöst hat. Wir lernen darin folgende Männer und ihre pädagogischen Werke, letztere jedoch nicht in dürftigen Auszügen oder sogenannten Blumenlesen, sondern in lebendiger und übersichtlicher Darstellung und in gegenseitiger Vergleichung der Ansichten ihrer Verfasser kennen: Overberg: Anweisung zum zweckmäßigen Schulunterricht; R. W. Arndt: Fragmente über Menschenbildung; Vierthaler: Elemente der Methodik und Pädagogik; Dinter: die vorzüglichsten Regeln der Pädagogik, Methodik und Schulmeisterklugheit; Karoline Rudolphi: Gemälde weiblicher Erziehung; Betty Gleim: Erziehung und Unterricht des weiblichen Geschlechts; V. E. Milde: Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde; Demeter: Vollständiges Handbuch zur

Bildung angehender Schullehrer; J. A. Fischer: Handbuch der Pädagogik; Stapf: Erziehungslehre im Geist der katholischen Kirche; M. Zehnter: Erziehungs- und Unterrichtslehre nach katholischen Grundsätzen; K. Rosenkranz: Die Pädagogik als System; Niecke: Erziehungslehre; Waitz: Allgemeine Pädagogik; Dursch: Pädagogik; oder Wissenschaft der christlichen Erziehung auf dem Standpunkt des katholischen Glaubens; Rottels: Erziehungs- und Bildungslehre vom Standtpunkt christlicher Philosophie; Palmer: Evangelische Pädagogik. Die große Reichhaltigkeit des vorliegenden 412 Seiten starken Bandes wird sich aus dieser Inhaltsangabe am besten erkennen lassen.

—r.

Braunschweigischer Schulbote, herausgegeben von J. H. Ch. Schmidt, Cantor in Lucklum, 5. Jhrg. Nr. 9. 1856.

Solch ein Werk hat längst gefehlt, das von gesunder christlicher Anschauung aus das Wichtigste und Bedeutsamste der modernen Pädagogik in ihrer historischen Entwickelung vorführte. Das thut eben der Verfasser, und zwar in rechter Objectivität, die jeden der vorgeführten Männer selber reden lässt, aber dann auch ihr Urtheil um so selbstständiger und unbeirrter abgeben darf. Dem verehrten Verfasser gebührt für seine schwere Arbeit unser Dank, um so mehr, als er uns Lehrern eine Fundgrube reichster Bildung geöffnet hat, die sonst den wenigsten zugänglich war, und hier ein Jeder lernen kann, die Geister zu erkennen, sich von allerlei rein persönlichem Einfluß zu emancipiren, und doch überall vom Guten das Beste zu behalten. Dazu sei das Werk vom Herrn gesegnet und der Verfasser erst recht! Soll der Bote einen Wunsch aussprechen, so ist es der, daß doch bei einer zu hoffenden neuen Ausgabe der Verf. auch den alten ehrenhaften und tief christlichen Flattich berücksichtige: es dürfte wohl wenig Pädagogen geben, in denen so recht die Erzieherweisheit aus lebendigem, unerschütterlichem Glauben resultirt hätte, wie bei diesem. Und es macht darum der Bote aufmerksam auf die Lebensbeschreibung Flattichs von Ledderhose.*)

Im Repertorium von Heindl heißt es Jhrg. X. Heft 4:

In unserer überaus schreibseligen Zeit, in der leider nur zu viele Waare literarischen Trödels auf den von pädagogischen Erzeugnissen übervollen Markt in Hülle und Fülle geliefert wird; in einer Zeit, wo gerade auf dem pädogogischen Felde jedes, obwohl von maßloser Seichtigkeit und unbändiger Faselei strotzende, geistige Product mehr oder minder seinen Scepter schwingt, dürfte eine gediegene Arbeit, die gleichwohl mit nicht geringer Mühe und Anstrengung zu Tage gefördert, nun in trefflicher Ausstattuug uns vorliegt, sowohl für die betreffenden Schulmänner und Erzieher, als auch insbesondere den Vorstehern der Schule großes Interesse bietend, nicht mit gänzlichem Stillschweigen in dieser pädagogischen Zeitschrift übergangen werden. Und doch wozu all' diese Anpreisungen und nichtssagende Lobhudeleien, zumal da der hochgeehrte Herr Verfasser eben so rühmlich als pädagogischer Schriftsteller, wie noch mehr als ausgezeichneter, praktischer Schulmann schon längst bekannt, sich durch obiges Werk um das Studium der Pädagogik gewiß sehr verdient gemacht und den vollsten Anspruch auf die Dankbarkeit der Lehrer erworben hat. Das Werk selbst muß seinen Meister loben, und Referent kann sich um so mehr mit einer

---

*) Vorstehende Recension wurde mir leider zu spät bekannt, als daß ich den letztern Wunsch des Herrn Recensenten hätte erfüllen können.

Ludwig.

kürzern übersichtlichen Darstellung begnügen, als bereits mehrseitige, höchst günstige Beurtheilungen über den ersten Theil oben angedeuteten Werkes in verschiedenen pädagogischen Zeitschriften und Journalen erschienen, auf die Vortrefflichkeit desselben allenthalben die geehrten Leser aufmerksam gemacht, hie und da sogar zweckmäßige Winke, die übrigens zu unserer großen Befriedigung auch gewissenhaft befolgt sind, von höchst achtbaren Fachmännern mit gutem Geschicke gegeben waren.

Was vor allem den Zweck, den der Hr. Verfasser dieses Werkes sich dabei gesetzt hat, anbelangt, so spricht sich derselbe wohl klar genug im Verworte aus, wenn er dortselbst den zweiten Band als eine Ergänzung des erstern und als eine weitere Betrachtung über den ehemaligen und gegenwärtigen Zustand der Erziehung und des Unterrichtes bezeichnet, als eine Ueberschau der Fortschritte und Veränderungen, welche sich seit dem Anfange der pädagogischen Reform bis auf die jetzige Zeit in den verschiedenen Beziehungen der genannten Gegenstände ergeben haben. Und wahrlich, das Buch giebt Besseres als der Titel verspricht, indem es als eine „Geschichte der neuern Pädagogik" betrachtet werden kann, und zugleich auch auf ganz gelungene Weise „die Lehre und Unterhaltung in der Pädagogik" darstellt, Einführung in ihr Wesen, in die Kenntniß der Mittel bezweckt und da über wichtigere Gegenstände die Gedanken berühmter Schriftsteller mit ihren eigenen Worten gegeben werden, so könnte vorliegende Schrift auch gewissermassen als eine „Anthologie der neuern Pädagogik" gelten. Und diese Ansichten, Grundsätze und Lehren der Männer, die als gelehrte und scharfsinnige Pädagogen ihre Kräfte der Erziehung und dem Unterichte widmeten, kennen zu lernen, muß wohl jedem bessern Lehrer am Herzen liegen. Ja gerade durch das Studium der Erziehungs- und Unterrichtslehre wird der Lehrer seinen Muth, wie ein früherer Recensent sehr treffend bemerkt, in seinem mühevollen Berufe erhalten, seinen Eifer beleben, seinen Beobachtungssinn schärfen und seinen ganzen Bildungsstand erhöhen. Diese Aufgabe, diesen sich vorgesetzten Zweck hat der ungemein thätige und strebsame Verfasser zu unserer großen Freude, wie uns dünkt, in wohlgelungener Weise erfüllt und somit einem längst gefühlten Bedürfnisse, manchem geheimgehegten Wunsche und keiner geringen Lücke in der pädagogischen Literatur abgeholfen, indem derselbe keineswegs blos einzelnen Theilen der Erziehungs- und Unterrichtslehre, sondern den Grundsätzen der bezeichneten Pädagogen bezüglich aller wesentlichen Theile Rechnung trägt und zwar in der Ordnung und im Zusammenhange, in welchem sie vom Schriftsteller selbst mitgetheilt wurden, und indem Erziehung nicht minder als die Unterrichtslehre beachtet, sowie auch Pädagogen der verschiedensten Parteien allenthalben vorgeführt werden. Und nur auf diese Weise konnte auch ein treues und vollständiges Bild der betreffenden Schriften gegeben werden, und mit vielem Geschicke hat der Verfasser, was die Schriftsteller in langen, oft bogenreichen Schriften derselben darlegten, auf wenige Seiten zusammengedrängt, den „Nexus rerum" allerorts hergestellt, ebenso den Unterschied im Ganzen und Allgemeinen deutlich hervorgehoben und somit alle erforderlichen Bausteine zu einem abgerundeten, architektonisch-vollendeten Gebäude geliefert. Möchte Hr. Ludwig Muße finden, die Grundsätze und Lehren vorzüglicher Pädagogiker bei den Griechen, Römern und Germanen ebenso zu bearbeiten, indem derselbe die hierzu erforderlichen Eigenschaften in hohem Grade zu besitzen scheint. Doch wenden wir uns speciell an unsere Aufgabe.

Es wird nun der Inhalt des 1. Bandes im Allgemeinen, der Inhalt des 2. Bandes aber specieller angegeben, worauf es wieder heißt:

Den Schluß bildet in diesem herrlichen Kranze ausgezeichneter Pädagogen Christian Palmer, ordentlicher Professer der Theologie in Tübingen, der die

Erziehungslehre im Geiste des Evangeliums darzustellen sucht und sohin sein Werk: evangelische Pädagogik nennt. Werfen wir einen Blick zurück auf das vorgeführte Werk, so ergiebt sich, daß der Verfasser in demselben die Idee einer evangelischen Erziehungs- und Unterrichtslehre konsequent durchgeführt und sich dadurch ein bedeutendes Verdienst erworben hat; denn er läßt, wie Ludwig treffend bemerkt, den Erzieher seine ganze Thätigkeit im Lichte des Evangeliums auffassen und zeigt ihm, wie er sein Amt zum wahren, zeitlichen und ewigen Wohle seiner Zöglinge zu verwalten vermag.

Nachdem wir vielleicht tiefer, als nöthig, bei unserer Anzeige den Stoff ausgeholt haben, so können wir nur mit dem Wunsche schließen, es möge dieses treffliche Werk eines rastlos thätigen Mannes, wie Hr. Ludwig, allseitige Anerkennung nach Verdienst gewürdigt werden und allenthalben wohlverdiente Verbreitung finden, wozu auch nur das Geringste beigetragen zu haben, Referenten herzlich freuen soll.

Im Volksschulfreund 1856. Hft. 4. (Königsberg) lesen wir:

Was kann wohl wünschenswerther erscheinen, als mit den Erziehungs- und Unterrichts-Grundsätzen der Männer bekannt zu werden, die sich auf diesem Gebiete einen Namen erwarben und den allmäligen Entwickelungsgang gewissermassen repräsentiren? Allein, wer von ihnen hat das Glück, solchen Studien sich hinzugeben? Ist die Mehrzahl nicht im Stande, die Werke solcher Männer sich zu verschaffen, so ist auch deren Zahl nicht gering, die aus Mangel an Zeit darauf verzichten müssen, diese lohnende Arbeit vorzunehmen. Damit sie aber eine lohnende werde, ist wieder eine reiche Erfahrung und eine durch dieselbe gereifte Beurtheilung nöthig, die hauptsächlich dasjenige in den Vordergrund treten läßt, was nicht ephemer, sondern von bleibendem Werthe ist, und wäre es auch nur der Warnung halber. Denn jede Zeit hat ihren Charakter, ebenso bedingt durch die Vergangenheit, als durch die Gegenwart, ja wer diese verstehen will, muß oft gerade in jene zurückzublicken im Stande sein. Darum ists als ein höchst dankenswerthes Unternehmen anzusehen, wenn der geehrte Verfasser, der sich auf dem Gebiete der Pädagogik längst schon einen Namen erworben hat, die vorzüglichsten Pädagogen in biographischen Bildern, aber auch nach ihren Grundsätzen und in ihren Aussprüchen hervortreten läßt, so daß durch diese die Zeit und die Pädagogik in ihr anschaulich wird und als Vorbereiterin der nachfolgenden Zeit die Bedingungen für diese beleuchtet. Schwer war es, bei dem reichen Material alles Beachtenswerthe zusammenzustellen, darum war es dem Verfasser bei Abfassung des ersten Bandes schon klar, daß noch ein zweiter Band zur Ergänzung hinzukommen müsse, und auch diesen hat das regste Interesse und die beharrlichste Ausdauer zu Tage gefördert, so daß ein Werk vor uns liegt, das einzig in seiner Art dasteht. Der erste Band macht uns bekannt mit Locke, Franke, Rousseau, Basedow, v. Rochow, Greiling, Weiller, Pestalozzi, Niethammer, Schwarz, Sailer, Niemeyer, J. P. F. Richter, Stephani, Graser, Denzel, Zeller, Zerenner, Harnisch, Hergenröther, Diesterweg, Curtmann, Benecke, Gräfe; der zweite Band mit Overberg, E. M. Arndt, Vierthaler, Dinter, Karolina Rudolphi, Betty Gleim, Milde, Demeter, Fischer, Stapf, Zeheter, K. Rosenkranz, Riecke, Waitz, Dursch, Rottels, Palmer und zwar in solcher Weise, daß dem biographischen Bilde die Werke nach ihrem Inhalte folgen, aus welchem die Hauptlehren meistens in der Weise zusammengestellt werden, daß die Wahl der eigenen Worte der Verfasser zugleich eine Anthologie der neuen Pädagogik bildet. Hienach möchte wohl der Wunsch hinlänglich begründet sein, daß des Verfassers mühevolle Arbeit allen Lehrern bekannt werde, und zu diesem Zwecke haben

wir gern einen genauern Blick in das Werk ermöglicht. Möchte das Buch zunächst keiner Schulbiblothek fehlen, aber auch jedem Lehrer stets zur Hand sein, damit er in vorkommenden Fällen sich Rath erhole, der leicht zu ermitteln, weil der Verfasser das Inhaltsverzeichniß so eingerichtet hat, daß die einzelnen Ueberschriften darin verzeichnet sind.

Die sächsische Schulzeitung redigirt von August Lansky in Dresden spricht sich über die „Grundsätze und Lehren ꝛc. in folgender Weise aus:

Eine Geschichte der neuern und neuesten Pädagogik, wie wir sie in Bezug auf Vollständigkeit, Lebendigkeit und Unparteilichkeit bis jetzt noch nicht besaßen, und gerade für das Lehrergeschlecht der Gegenwart von um so größerem Werthe, als es daraus sich nach allen Seiten hin genau und sicher orientiren lernt und darin einen festen und gewissen Stand- und Stützpunkt zu seiner eigenen Selbstständigkeit im Denken und Urtheilen finden wird. Solche Werke thun besonders in einer Zeit noth, welche von pädagogischem Wissen und pädagogischer Bildung nicht viel hören will, in der man selbst bei den Lehrern von der Kenntniß pädagogischer Grundsätze absieht und auf den Seminarien da und dort den Einblick in die Geschichte der Pädagogik und ihrer Vertreter nicht gestatten, am allerwenigsten ein Studium dieser Geschichte anempfehlen will. Wie aber die Geschichte die beste Lehrmeisterin in jeder Beziehung bleibt, so ist für den Lehrer, will er anders mehr als ein Handlanger in seinem Berufe sein, die Geschichte seiner Wissenschaft — und die Pädagogik ist eine selbstständige Wissenschaft! eine zur Berufsfreudigkeit und Berufstüchtigkeit nothwendige Lehrerin, die ihm die Schätze des Wissens öffnet, von dem die Welt nur wenig versteht, und ihm zeigt, was für eine erhabene Stellung er in der menschlichen Gesellschaft einnimmt, obgleich man, eben aus Unkenntniß mit den Schätzen dieser Wissenschaft, ihm nur zu gern andeutet und begreiflich macht, daß seine Stellung keine erhabene, sondern eine gar niedrige und werthlose sei. Abgesehen davon, so bleibt für den Lehrer eine der wichtigsten Aufgaben, die eigene Fortbildung und das Streben nach immer höherer Erkenntniß des Zieles und Zweckes aller Erziehung und alles Unterrichts, und darum auch der Mittel und Wege, welche zum Zweck und Ziel führen können und sollen. Ein Lehrer, der mit sich und seiner Bildung abgeschlossen hat, der also „fertig“ ist, taugt zu allen Tagelöhnerarbeiten, nur nicht zum Lehrer und Bildner der Jugend. — Diese Fortbildung zu fördern und dieses Streben zu unterstützen, das war die Aufgabe, welche sich der Verfasser des vorliegenden Werkes stellte, denn nur durch Kenntniß der Grundsätze und Lehren der vorzüglicheren Pädagogiker, wird das eigene Wissen bereichert, der eigene Wille gekräftigt. „Durch das Studium der Erziehungs- und Unterrichtslehre wird der Volksschullehrer vor dem Mechanismus bewahrt bleiben, wozu ihn so manche Zweige seines Berufes zu verleiten suchen.“ Bruchstückwissen nützt wenig, ist aber in den meisten Fällen gefährlich und erzeugt den Dünkel, den man so oft an dem Lehrer wahrnehmen will: darum muß der Lehrer studiren und sich in das Studium seiner Wissenschaft vertiefen. „Aber woher soll er all' die Schriften nehmen?“ Willkommen muß ihm daher ein Werk sein, worin er den wesentlichen Inhalt aller jener Schriften angegeben findet. Sollte aber vorliegende Schrift, welche diesem Zwecke gewidmet ist, ihrer Bestimmung entsprechen, so durfte sie nicht bloß über einige Theile der Erziehungs- und Unterrichtslehre die Grundsätze bezeichneter Pädagogiker angeben, sondern sie mußte dies bezüglich aller wesentlichen Theile derselben thun: sie durfte diese Grundsätze auch nicht in zerstreuter und abgerissener Form vortragen, sondern in der Ordnung und in dem Zusammenhange, in welchem sie vom Schriftsteller selbst mitgetheilt wurden, indem nur auf diese Weise ein treues und

möglichst vollständiges Bild von den betreffenden Schriften erzeugt werden konnte. Der Hauptzweck dieser Schrift ist Lehre und Unterricht in der Pädagogik, Einführung in ihr Wesen, in die Kenntniß ihres Zweckes und der Mittel, denselben zu erreichen, zu welchem Behufe sie die Erziehungs- und Unterichtslehre in allen ihren Theilen so vorführt, wie dieselbe von den betreffenden Pädagogikern bearbeitet ist, um so durch Wiederholung und Vergleichung eine gründliche und fertige Kenntniß der Pädagogik zu erzeugen. Um der Schrift mehr Interesse zu gewähren, unterließ der Verfasser nicht, bei jedem Schriftsteller schöne und wichtige Stellen wörtlich mitzutheilen. Die vorliegende Schrift ist also nicht bloß eine Geschichte und Lehre der neuern Pädagogik, sondern auch eine Art Anthologie derselben." — Der Verfasser hat seine sich selbst gestellte Aufgabe auf die würdigste Weise gelöſ't, was um so mehr öffentliche Anerkennung verdient, als die Schwierigkeiten und Hindernisse, die dabei zu bekämpfen waren, keineswegs gering an Zahl und überhaupt unbedeutend gewesen sind, wie man leicht selbst ermessen kann. Der rastlose und energische Fleiß des Verfassers hat aber auch ein Werk geschaffen, das die Lehrerwelt mit Freuden begrüßen und mit großem Segen für sich und die Welt gebrauchen wird. Durch das Lesen in diesem Buche wird sich gar Mancher angeregt fühlen, die pädagogischen Bestrebungen der Vergangenheit und Gegenwart zu erkennen und zu beachten, „die Zeichen der Zeit," so weit sie die Kirche und Schule berühren, verstehen zu lernen und sein Werk wieder mit der Begeisterung zu treiben, die allein zum Gelingen führt. „Daß der Verfasser die Erziehungslehre nicht weniger beachtete als die Unterrichtslehre, wird man zeitgemäß finden, da die Schule immer mehr zur Erziehungsanstalt erhoben werden soll und der Unterricht auch in der That seinen edelsten Zweck verfehlt, wenn die Erziehung nicht Hand in Hand mit ihm geht. Eben so wird man es billigen, daß die Pädagogen, deren Grundsätze und Lehren vorgeführt werden, verschiedenen Parteien angehören, weil der Schulmann auch die verschiedenen und entgegengesetzten Ansichten über die Gegenstände seines Berufes kennen lernen muß, wenn er nicht einseitig erscheinen und nicht ohne Grund und Bewußtsein dem Bessern sich zuwenden soll."

Wir wollen dem Gesagten Nichts weiter hinzufügen als den herzlichen Wunsch, daß das Werk die allseitige Aufnahme finde, welche es in jeder Beziehung verdient, und daß es so in der deutschen Lehrerwelt den Segen stifte, der jetzt und stets Noth thut: Geisteskraft, Charakterstärke, Selbstständigkeit im Denken, Begeisterung, Berufsfreudigkeit, Willensenergie.

Im Dresdner Journal Nr. 279. 1856 heißt es über den 2. Band:

Dasselbe Lob, was seiner Zeit bei Gelegenheit des ersten Bandes ausgesprochen wurde, läßt sich auch hier wiederholen: es ist ein überaus fleißiges und mit großer Sachkenntniß verfaßtes Werk, das eine Geschichte der neuern Pädagogik in höchst anschaulicher und belehrender Weise giebt. In vorliegendem Bande wird ebenfalls mit ältern Pädagogen begonnen, dann der Zeitfolge nach fortgeschritten und mit neuern geschlossen. Im dritten und letzten Theile soll eine Betrachtung über den ehemaligen und gegenwärtigen Zustand der Erziehung und des Unterrichts stattfinden, um die Fortschritte und Veränderungen, welche sich seit dem Anfange der pädagogischen Reform bis auf die jetzige Zeit in den verschiedenen Beziehungen der genannten Gegenstände ergeben haben, im Zusammenhange zu überschauen. Der in Rede stehende Band beginnt mit Overberg, der mit der Zeitrichtung nur insofern harmonirte, als er auf die Verbesserung des Volksschulunterichts bedacht war, im Uebrigen aber sich von den Rousseau'schen Ideen entfernt hielt; den Schluß macht Chri-

stian Palmer, der mit seiner „Evangelischen Pädagogik" verdiente Anerkennung gefunden hat. Von sonstigen namhaften Schriftstellern hat der Verfasser noch E. M. Arndt, Dinter, K. Rosenkranz, G. A. Riecke, Th. Waitz u. A. zu charakterisiren gesucht.

Bemerkung. Es sind in diesem Bande mehrere Druckfehler stehen geblieben, die der aufmerksame Leser leicht finden wird und dieselbe selbst verbessern wolle.

Inhalts-Verzeichniß.

Seite

Welchen großen Anklang die Rousseau'schen Ideen bei deutschen Gelehrten fanden, sehen wir z. B. an

Heusinger,
(Joh. Heinrich.)

Derselbe wurde 1772 in Gotha geboren, studierte in Jena, ward Professor an der Cadettenschule in Dresden und starb dortselbst am 13. April 1837.

Unter seinen Schriften ist für unsern gegenwärtigen Zweck wichtig:

Versuch eines Lehrbuches der Erziehungskunst.
(Leipzig 1795.)

Er sucht vor Allem den Zusammenhang zwischen der Philosophie und Pädagogik nachzuweisen und sagt, daß Rousseau, welcher zuerst das Erziehungsgeschäft mit Nachdenken begleitete, von dem Gedanken ausgieng, den Zögling für sein Leben vorzubereiten. Von dem Begriffe aber, welchen man von diesem Leben oder von der Bestimmung des Menschen habe, hängt auch die Vorstellung von dem Zwecke der Erziehung ab. Die Spartaner kannten keine höhere Bestimmung des Menschen, als die Vertheidigung des Vaterlandes; darum wurde auch der Mensch für diesen Zweck erzogen: durch harte Erziehung suchten sie ihre Kinder zu diesem Berufe vorzubereiten.

Zu Karls des Großen Zeiten sah man die Vorbereitung zum Himmel als den Zweck des Lebens hienieden an; darum suchte man auch die Kinder auf jede Weise für diesen Zweck vorzubereiten. In den neueren Zeiten setzte man den Zweck des Lebens in ein vergnügtes Leben in Glückseligkeit; darum betrachtete man auch als Zweck der Erziehung die Vorbereitung zur menschlichen Glückseligkeit. Die Begriffe von der menschlichen Bestimmung berichtigen, heißt auch den Zweck der Erziehung berichtigen. Nur durch wissenschaftliche Ueberzeugung von der Bestimmung des Menschen läßt sich der Begriff von Erziehung begründen und vollenden. Aber nicht allein in Ansehung des Zweckes steht die Erziehungslehre mit der

Philosophie im genauen Zusammenhange, sondern auch in Ansehung der Mittel, welche sie zur Erreichung dieses Zweckes anzuwenden hat. Freilich einen Spartaner, einen Christen, wie man sich denselben zu Karls des Großen Zeit gedacht hat, zu erziehen, dazu sind die Mittel wohl ohne Philosophie zu finden. Schwerer hält dieß aber schon, wenn Glückseligkeit als der Zweck der Erziehung gedacht wird. Dieser wegen seines grenzenlosen Umfanges ungeheuere Begriff führt die Nachforschung zu einer solchen Menge von Mitteln, daß man, in der Ueberzeugung, sie alle schlechterdings nicht anwenden zu können, mit Recht behaupten kann, sie habe uns gar keine angegeben. Und wirklich sind die Mittel, die einige eudämonistisch gesinnte Pädagogiker angegeben haben, bei Weitem nicht alle diejenigen, welche als zur Glückseligkeit führend, angegeben werden können. (Vergleiche damit, was Weiller über diesen Gegenstand sagt, siehe 1. Band pag. 66.) Auch die Behauptung, daß Würdigmachen der Glückseligkeit der Zweck unsers Daseins sei, führt nicht den Begriff der Mittel bei sich, wie dieser Zweck zu erreichen ist. Daher bedarf die Erziehung noch einer andern Untersuchung, durch welche sie die Mittel, die zu dem Zwecke führen, kennen und beurtheilen lernet. Diese Untersuchung wird nicht nur philosophisch sein, sondern auch als ein Theil zu der Philosophie gehören müssen. Denn der Zweck oder die Bestimmung des Menschen wird nicht aus der Erfahrung, sondern a priori (aus der Vernunft) erkannt. (Stimmt mit der Ansicht der neuern Pädagogen überein. Vergl. z. B. 2 Bd. Art. Waitz!) Eben so werden auch die Mittel zu dem Zweck nicht aus Erfahrung, sondern a priori (aus der Vernunft), und also durch Philosophie, welche die Wissenschaft aus Begriffen a priori ist, erkannt werden müssen. (Hierüber sind die neuern Pädagogen zum Theil anderer Ansicht.) Sobald diese Mittel erkannt sind, so wird auch bestimmt werden können, was die Erziehung zur Vorbereitung auf diesen Zweck des Menschen zu thun, d. h. was sie ihrerseits für Mittel anzuwenden hat.

Wir erkennen in dem Menschen a priori verschiedene Vermögen und Kräfte. Soll nun a priori bestimmt werden, was der Mensch zur Erfüllung der Absicht seines Daseins zu thun vermöge, so wird behaupt werden müssen, daß er durch richtigen (aus ihrem Begriff zu ersehenden) Gebrauch seiner Kräfte die Absicht seines Daseins erreiche. Diese Kräfte müssen demnach entdeckt und untersucht werden, und dieses ist das Geschäft der Philosophie, durch welches sie von der gesuchten andern Seite der Pädagogik vorarbeitet. Wenn diese Kräfte erst erkannt sind, dann wird sich bestimmen lassen, was die Erziehung mit ihnen vorzunehmen im Stande ist.

Der Mensch ist ein Inbegriff von **Vermögen und Kräften.**

Vermögen heißt der Grund von dem, was möglich ist; Kraft aber der Grund von dem, was wirklich ist. (Vergleiche damit Weiller, auch Schwarz. S. beide Artikel im 1. Bd. d. Schr.)

Der Unterschied zwischen Kindern und Erwachsenen betrifft den Zustand der Kräfte des Menschen. Bei den Erwachsenen müssen die Kräfte entwickelt seyn, ob sie gleich nicht gebildet zu sein brauchen; bei den Kindern sind die Kräfte noch unentwickelt.

Wer die Bildung einer Kraft befördert, der unterrichtet. So unterrichtet der Tanzmeister und jeder Lehrmeister, welcher eine besondere Fertigkeit einer Kraft, oder ihre Wirksamkeit in Ansehung eines besondern Gegenstandes zu befördern sucht. (Heusinger unterscheidet also zwischen Anweisung, Lehre und Unterricht noch nicht.)

Wer die Entwickelung einer Kraft befördert, der erziehet. Erziehung ist demnach Beförderung der Entwickelung der menschlichen Kräfte.

Anmerk. Man erkennt schon hieraus, wie beschränkt und mangelhaft der Begriff ist, den Heusinger vom Unterrichte und von der Erziehung hatte. Denn auch der Unterricht kann und muß entwickelnd und die Erziehung bildend sein.

Heusinger führt nun diese menschlichen Seelenkräfte vor und theilt sie in ursprüngliche oder Grundkräfte, und abgeleitete Kräfte. Zu jenen rechnet er: das Erkenntniß- d. i. das Anschauungsvermögen, das Gefühlsvermögen und das Begehrungsvermögen; zu diesen das Gedächtniß, die Einbildungskraft, den Witz, den Scharfsinn.

Bemerk. Diese Eintheilung ruht auf keinem realen Grunde und man sieht daraus deutlich, wie unklar die psychologische Kenntniß damals noch war.

Die genannten Seelenvermögen werden dann einzeln vorgeführt, wonach eine Betrachtung über den letzten Zweck des Menschen und über den Zweck der Erziehung folgt. Der letzte Zweck des Menschen ist: sich moralisch besser und der Glückseligkeit würdig zu machen. Diesen Zweck muß die Erziehung, so viel sie kann, befördern.

Die Erziehung fördert durch Entwickelung der Kräfte des Kindes den Zweck der Menschheit wirklich, und ihr Zweck — Brauchbarkeit der Kräfte — ist dem Zweck der Menschheit untergeordnet. (Diese Erklärung vom Zwecke der Erziehung entspricht den Lehren späterer Pädagogen nicht. Man vergleiche damit, was in den Artikeln Weiller, Sailer, Schwarz und Graser &c. über diesen Gegenstand gesagt ist.)

Darauf folgt die Theorie der Erziehungskunst. Zuerst wird die Periode der Sinnlichkeit dargestellt und gezeigt, was die Erziehung zur Uebung und Bildung der verschiedenen Sinnen zu thun hat. Dann wird auch die Pflicht des Erziehers in Ansehung des Begehrungsvermögens in dieser Periode beschrieben. Die Erziehung muß das Entstehen aller nicht dem Kinde wirklich nothwendigen Begierden verhindern, und Heusinger verweist dabei auf die Vorschriften Rousseaus und Locke's. Nur im Allgemeinen bezeichnet er den Inhalt dessen, was in jeder Periode zur Uebung und Bildung der verschiedenen Kräfte zu thun ist; die spezielle Belehrung soll der Erzieher aus den, bei jedem Gegenstand verzeichneten Schriften, erholen.

Die 2. Periode ist die des Verstandes, welche er bis zum 12. Jahre fortführt. Der Vorstand hat es nach Heusinger mit der Verbindung von Thatsachen, d. i. von Erfahrungen, Anschauungen (innern und äußeren) zu thun.

Die Untersuchung des Grundes ist ein Geschäft der Vernunft. Die Irrthümer, welche in deren Thätigkeit unterlaufen, haben ihren Grund häufig in dem nicht hinlänglich geübten Verstande.

So wenig geleugnet wird, daß in der Periode der Sinnlichkeit auch schon Verstand sich offenbare, so wenig wird geleugnet, daß ein Knabe von 3 bis 12 Jahren, vernunftthätig sei. Aber die Erziehung soll in dieser 2. Periode doch vorzüglich dafür sorgen, daß der Verstand fähig werde, nichts für eine Thatsache zu halten, was keine ist. Das 2. Buch des Rousseau'schen Emils ist die einzige Schrift, welche Heusinger als Theorie der Entwickelung des Verstandes vorschlagen kann.

Die Gegenstände, mit welchen die Kinder während der Periode des Verstandes umgehen sollen, sind daher nicht in Büchern enthalten, und dürfen nicht der Einbildungskraft allein vorgestellt werden, sondern müssen vor den Kindern wirklich da sein, müssen von ihnen durch mehrere Sinne beobachtet, müssen verändert 2c. werden können, müssen mit einem Worte körperliche Gegenstände und zwar gegenwärtige körperliche Gegenstände sein.

Sowohl in dem, was Uebung und Bildung des Verstandes, Erzeugung von Kenntnissen und Fertigkeiten z. B. im Zeichnen, in der Geometrie 2c. betrifft, folgt Heusinger ganz den Vorschriften Rousseaus, als auch in dem, was die Bildung des Begehrungsvermögens oder des Charakters anbelangt.

Der Erzieher soll die Handlungen seines Zöglings nicht dem Sittengesetz und den Regeln des Anstandes gemäß beurtheilen, und diese dem Zögling zur Befolgung vorhalten; sondern er muß von

allem Diesen stillschweigen und den Knaben durch äußere Umstände verhindern, bös und unartig zu handeln.

Die Erziehung hat nichts weiter zu thun, als das Hervorkommen der Fehler zu verhüten. Hat das Kind Fehler angenommen durch den Umgang mit Anderen, so ist die Einrichtung zu treffen, daß dasselbe sogleich Schaden oder Schmerzen von der Ausübung derselben erfahre. Es soll aber das Künstliche seiner Lage nicht merken, sondern Alles als nothwendige Folgen seiner Handlungen anzusehen haben. Lehren, Unterweisungen, Ermahnungen versteht es noch nicht, soll sich auch nicht nach ihnen zu richten haben. —

Das Kapitel von Belohnungen und Strafen soll aus der Pädagogik ganz wegbleiben. Jene machen die Kinder stolz, eitel, muthlos ꝛc.; diese, wenn sie etwas anderes sein sollen, als gleichsam natürliche Folgen der Handlungsweise des Kindes, furchtsam, hinterlistig, knechtisch ꝛc. (Viel gründlicher blickten die spätern Pädagogen in diese Gegenstände. Man vergleiche damit, was z. B. Niemeyer und andere im 1. und 2. Bande dieser Schrift vorgeführten Pädagogen hierüber sagen.)

Lesen, Schreiben und Unterricht aus Büchern ist für Kinder unter 12 Jahren schädlich. —

Das Rechnen nach Regeln ist für Kinder dieses Alters die unzweckmäßigste Methode. —

Geographie wird in diesem Alter ebenfalls nicht gelehrt, deßgleichen Geschichte. Vorbereitet auf diesen Gegenstand wird, wenn man den Kindern ungefähr nach dem 10. Jahr die Chronik des Ortes und der Gegend mittheilt.

Naturgeschichte und Naturlehre aus Büchern zu lehren, ist ebenfalls in dieser Periode zweckwidrig.

Aus der Physiologie und Philosophie darf Kindern in dieser Periode gar nichts vorgetragen werden. Also keine Seelenlehren für Kinder, keine Sittenbüchlein! Besonders ist Unterricht in der Lehre von den Pflichten das wirksamste Mittel, Kindern die Erfüllung der Pflichten lästig zu machen und ihre ganze Denkungsart gegen die Vorstellung davon zu empören. Noch weit unverständlicher ist ihnen jeder Unterricht in der Religion, er sei aus dem Katechismus oder aus der Betrachtung der Dinge in der Natur hergenommen. (In welchem Widerspruch diese Regel mit der menschlichen Natur steht und wie schädlich dieselbe ist, wurde schon im 1. und 2. Bande dieser Schrift gezeigt.)

Heusinger drückt sich über diesen Gegenstand weiter also aus: „Diese Behauptung ist sehr ernsthaft, aber von einer andern Seite, als man vielleicht denkt. Das frühe Unterrichten in der

Religion raubt dieser göttlichen Helferin alle Kraft, die sie über unser Gemüth auszuüben bestimmt ist.

Wer mir hier ein Achselzucken entgegen setzt, oder den Satz gar für Ketzerei hält, dem werde ich die Leute zeigen, welche Gott und das Evangelium immer im Munde haben, und andere betrügen, welche immer vom Vertrauen auf Gott sprechen, und sich in unglücklichen Lagen bis zur Verzweifelung abhärmen; den werde ich an die häufigen Selbstmorde erinnern, welche die Geschichte jeder Stadt beflecken. Warum wirkt denn hier die Religion nicht? Warum ist sie nicht die Trösterin in der Noth, die Stütze unseres Muthes und unserer Hoffnungen? Woher denn die Sittenlosigkeit unserer Zeiten, wenn die Religion wirksam ist zum Vortheil der Tugend?

Ist sie das nicht, oder ist es unsere Religion nur nicht? Gewiß keines von beiden. Nur die Art, wie sie vorgetragen, besonders Kindern vorgetragen wird, ist das größte Hinderniß ihrer Wirksamkeit. Von Jugend auf gewöhnt, einen Namen zu nennen, bei dem wir uns nichts denken, müssen wir bei dieser einzigen Ursache schon die Religion als etwas Alltägliches ansehen lernen. Was soll man aber nun dazu sagen, daß unsere Kinder zu dem Unterricht in der Religion durch Verweise und Schläge gezwungen werden, daß schon der Name eines Buchs, das Religion enthält, uns die Thorheiten, Schmähreden, Schläge und Wiederwärtigkeiten, die wir seinetwegen ausgestanden haben, schreckhaft genug, ins Andenken bringt! Wie? diese uns zuwidergemachte, uns gegen Willen und Bedürfniß aufgedrungene Religion, sollte die Freundin unsers Lebens, die Beherrscherin unserer Leidenschaften, die Vorsprecherin der Tugend bei uns, die Stütze im Leiden, und die Trösterin und die Hoffnung im Tode werden können? Du hast eine unermeßliche Gewalt, heilige Religion, daß unter den Tausenden, die deinen Namen nennen, doch wenigstens einige sind, die deine Wirkungen kennen.

Anmerk. Weil der erste Religionsunterricht in den Schulen häufig falsch ertheilt wurde, so folgt daraus nicht, daß gar kein solcher Unterricht dem Kinde ertheilt werden soll. Könnte man übrigens die Zahl derjenigen, in deren Herzen die Religion ihre wohlthätige Wirkung bisher bewies, bestimmen, und Gleiches auch in Ansehung derjenigen thun, bei welchen dies nicht der Fall ist, so würde jene doch viel größer sein, als diese, trotz dem, daß der erste Religionsunterricht nicht so ertheilt wurde, wie es vielleicht die kindliche Natur verlangte. Weit mehr wird gegen die menschliche Natur gesündigt, wenn man dem Kinde die religiösen Belehrungen vorenthält, als wenn sie in mechanischer Weise ertheilt werden.

Unterricht in Sprachen nach der Grammatik ist Kindern dieses Alters unverständlich und schädlich. Fremde Sprachen zu lernen, scheint aber, überhaupt genommen, nicht schädlich zu sein, daher können diese durch ungezwungene Uebung im Sprechen derselben gelernt werden.

Neuere und lebende Sprachen werden hiezu bequemer sein, als die todten; mit jenen muß daher der Anfang gemacht werden.

Mir ist noch kein unbeantwortlicher Einwurf gegen die Anwendung der Sprechmethode bei Kindern dieses Alters vorgekommen, als der, welchen Rousseau im Emil (2 Buch. S. 473 u. 74) macht, daß nämlich die verschiedenen Sprachen bei Veränderung der Zeichen auch die Ideen modificiren, die sie vorstellen. Wäre dieses der Fall, so wäre selbst das Sprechen der Kinder in mehreren Sprachen, und die Anweisung dazu ein schädliches Unternehmen.

Wenn man indessen mit Kindern, so wie es sein sollte, auch in fremden Sprachen nicht von abstrakten Gegenständen, sondern von körperlichen Dingen und von ihren in die Sinne fallenden Merkmalen spricht; so scheint mir Rousseaus sehr tief gedachter Einwurf nicht zu treffen. Denn die Modification, welche allerdings die Vorstellungen durch die verschiedene Art, sie zu bezeichnen, erleiden, trifft nur solche durch Nachdenken, durch Reflexion erhaltene Vorstellungen und keinesweges diejenigen, deren Gegenstände im Raume dargestellt werden können.

Bei allem Unterricht ist nicht darauf zu sehen, wie schnell die Kinder lernen, sondern wie viel ihre Kräfte dabei gewinnen.

Als 3. Periode wird die der Vernunft bezeichnet, welche mit dem 12. Jahre eintritt. In derselben hat der Zögling Grundsätze und Gesetze aufzufinden. Dasselbe gilt in der Geometrie, Chemie, Mechanik, Physik &c. Gegen das 15. Jahr hin soll der junge Mensch Ideen und Grundsätze über sein Verhältniß zu anderen Menschen entwickeln und zwar ganz in der von Rousseau angedeuteten Weise. (S. 1. Bd. p. 32.)

Die absichtliche Uebung der moralischen Urtheilskraft soll an zweckmäßig gewählten Beispielen beginnen, aber ein eigentlicher Unterricht in den moralischen Wahrheiten soll nicht gegeben und und die Moral nicht wissenschaftlich vorgetragen werden. Auch soll in diese Uebungen ja nichts von Gott und göttlichen Geboten gemischt werden; denn die Vorstellung von Pflicht und Rechtmäßigkeit muß vorher erst fest gegründet und sehr klar sein, ehe die Vernunft das Beste aller Wesen, den allein Heiligen, mit einer dieser Heiligkeit würdigen Vorstellung zu umfassen im Stande ist. Erst dann,

wenn die moralische Urtheilskraft diese Uebung erlangt hat, dann wähle der Erzieher einst an einem Sommermorgen den erhabensten Ort seiner Gegend, leite das Gespräch auf die moralische Beurtheilung, verwickle (vertiefe) die Gedanken des Jünglings in die Betrachtung des moralischen Uebels und des physischen Leidens in der Welt, und nenne dann in dem dringendsten Augenblick den Namen dessen, der ihm bisher noch nicht über die Lippen kam, nenne den heiligen Vollstrecker des Gesetzes, und verkündige mit triumphirendem Tone, daß dieser Gott dies Alles geschaffen habe, und mit unermeßlicher Allmacht erhalte. —

Die Gemüthsstimmung des Jünglings in diesem Augenblick muß die angespannteste sein, die er bis dahin erfahren hat; es ist viel daran gelegen, daß sie nicht unvorsichtig geschwächt werde; sondern das Gespräch muß mit Gewalt abgebrochen werden. Späterhin aber wird die Vorstellung von Gott durch Nennung seiner moralischen Eigenschaften, und seiner daraus folgenden Allmacht, Allwissenheit, u. s. w. deutlicher belebter und begreiflicher gemacht. Mit Darstellung unserer Pflichten als göttlicher Gebote, mit einigen Reflexionen über das Wesen und den Einfluß der Religion, mit der Bekanntmachung der Ursachen, warum er den Glauben seiner Väter ergreifen und festhalten soll, und mit dem Unterrichte in diesem Glauben läßt der Erzieher seinen Zögling aus seinen Armen.

Bemerk. Wie wenig alles Feierliche seinen Zweck in der Seele des Jünglings erreicht, weiß der Menschenkenner nur zu gut. Darum ist auch leicht zu beurtheilen, was von vorstehendem Vorschlage Heusingers zu halten ist. Die Erfahrung hat das Unzweckmäßige und Schädliche der Rousseau'schen und Basedow'schen Ansicht im Bezug auf den Religionsunterricht nur zu sehr bewiesen. Alle gegenwärtigen Pädagogen sind deßhalb auch entgegengesetzter Ansicht.

Der Vortrag der Religionswahrheiten soll nach Heusinger in folgender Ordnung geschehen:

1) wird der Begriff von Pflicht so fest als möglich gegründet, und so klar und deutlich als möglich dargestellt,
2) wird Gott als das heiligste Wesen vorgestellt. Der Erzieher braucht dazu keinen Unterricht, keinen Beweis; die Vernunft selbst hat kein Bedürfniß, die Realität des höchsten Wesens anzunehmen und ist für diese Realität weder eines Beweises fähig noch bedürftig. (Also selbst Rousseau und seine Anhänger verlangten keine Beweise für das Dasein Gottes im ersten Unterricht, und die späteren Rationalisten glaubten ohne dieselben keinen Religionsunterricht geben zu können.)

3) wird dieser bisher als das moralisch vollkommenste Wesen vorgestellte Gott auch für den Schöpfer und Erhalter der phisischen Welt, und der Regierer derselben nach moralischen Prinzipen dargestellt;
4) wird gesagt und deutlich gemacht, was Religion sei, nämlich Anerkennung unserer Pflichten als Gebote Gottes.
5) Wird auf die vorhandenen Glaubensarten aufmerksam gemacht, die Nothwendigkeit gezeigt, sich zu dem Glauben seiner Väter zu bekennen und in den Lehren dieses Glaubens Unterricht ertheilt.

Welche mangelhaften Vorstellungen Heusinger noch vom Unterrichte hatte, beweiset Folgendes:

Man unterrichtet den Andern, wenn man ihm sagt, was er noch nicht weiß. (Nach dieser Erklärung ist an einen entwickelnden Unterricht nicht zu denken.) Die Absicht des Unterrichtens oder Unterweisens wird also dann am besten erreicht, wenn man dem Andern auf die leichteste Art und in der kürzesten Zeit die vollständigste Kenntniß oder Geschicklichkeit beibringt. (In welchem Gegensatze dieß zu den Lehren gegenwärtiger Didaktiker steht, sieht Jeder von selbst. Dasselbe steht aber auch mit dem, was oben Heusinger selbst vom Unterrichte sagt, im Widerspruche. Man kann sich diesen Widerspruch nur dadurch lösen, daß man obige Forderung von der Erziehung (vom erziehenden Unterrichte), gegenwärtige vom nicht erziehenden, gewöhnlichen Unterricht nimmt.) Der Unterricht als solcher nimmt auf die Kräfte so wenig, als möglich Rücksicht und ist nur bemüht, Kenntniße oder Geschicklichkeiten beizubringen.

(Man muß über solche Urtheile wahrhaft staunen, weil sie das Wesen eines rechten Unterrichts völlig verkennen.)

Hierauf will Heusinger beweisen, daß weder die Sinnlichkeit, noch der Verstand durch Unterricht entwickelt werden kann.

Er geht dann mehrere Gegenstände durch, um diese Behauptung zu beweisen. Er sagt: Geschichte kann bei Kindern und Jünglingen vor dem 15. Jahr keine anderen Gemüthskraft üben, als das Gedächtniß, (hier fehlt also noch die Unterscheidung zwischen Gemüths- und Geisteskräfte), welches keine besondere Uebung bedarf. Geographie hat für Kinder ebenfalls so viel Unverständliches und Uninteressantes, daß der Unterricht in derselben nur das Gedächtniß übt. Gleicher Fall findet mit Naturgeschichte und Naturlehre statt. —

Heusinger hatte nach allem, was das vorliegende Werk enthält, von der Natur des Unterrichts, wie derselbe von Pestalozzi begründet und von späteren Pädagogen weiter ausgebildet wurde, noch keinen Begriff und dient zum Beweise, wie weit die Ansichten

über Erziehung und Unterricht im Anfange der pädagogischen Reform hinter den Ansichten der spätern Pädagogen zurück waren, und welche Fortschritte die Pädagogik im Laufe der Zeit in der letzten Periode machte.

Kant,
(Immanuel),

geb. zu Königsberg den 22. April 1724, studierte daselbst zuerst Theologie, dann Humaniora; trat 1755 als akademischer Lehrer auf; war von 1770 bis 1794, wo Altersschwäche seiner akademischen Thätigkeit Grenzen setzte, Professor der Logik und Methaphysik und blieb bis zu seinem Tode (12. December 1804) unabläßig wirksam. Er war einer der merkwürdigsten Menschen und größten Denker, die je lebten. Seine Denkkraft hat er besonders auf dem Gebiete der Philosophie bewiesen, die er völlig umgestaltete. Man nennt seine philosopische Grundansicht wegen des Ganges, welchen seine Untersuchungen nahmen, oder wegen der Methode, die er hierin zuerst aufstellte und durch den Titel seiner Hauptwerke selbst bezeichnete, den Kriticismus oder die kritische Philosophie. Da auf der Königsberger Universität ehedessen abwechselnd von einem Professor der Philosophie auch Pädagogik vorgetragen wurde und die Reihe dieser Vorlesungen auch Kant zuweilen traf, so gab ihm das Veranlassung zu den Bemerkungen über die Pädagogik, welche Dr. Fr. Theod. Rink herausgab, unter dem Titel:

Immanuel Kant
über
Pädagogik.
(Königsberg, 1803.)

Die Grundsätze, von denen Kant in der Philosophie ausgieng, finden sich zum Theil im vorliegenden Werkchen über Pädagogik angewendet. Weil er z. B. in der Moral das Princip aufstellte, daß das Gute aus Achtung vor dem Gesetz und seiner selbst willen vollbracht werden soll, so verlangt er auch in der Pädagogik, daß das Kind gewöhnt werde, das Gute, weil es gut ist, zu thun und daß dasselbe nie für das Gute, das es thut, belohnt werden sollte. Eben so soll das Kind angehalten werden, das Böse zu meiden, weil es in sich selbst verabscheuungswürdig ist, nicht zunächst weil es Gott verboten hat. Weil Kant in seiner Philosophie die Moral vor die Religion setzt, so soll auch nach seiner Pädagogik der Mensch zuerst moralisch gebildet werden, wonach die religiöse Bildung folgen soll. Man wird hier zugleich an einen Unterschied zwischen der Kanti=

schen Pädagogik und der späteren, insbesondere der gegenwärtigen, erinnert; denn diese betrachtet das religiöse Element als das vorzüglichste Mittel moralischer Bildung überhaupt und der moralischen Jugendbildung insbesondere, während Kant die moralische Bildung als Basis der religiösen betrachtet.

Deswegen sagte er auch, gleichsam wie Rousseau, daß der Unterricht von Gott erst nach einem gewissen Unterricht über die Welt eintreten sollte, wenn das Kind nach unsern gegenwärtigen Verhältnissen nicht schon frühzeitig Handlungen, die auf Gott und seine Verehrung Bezug haben, wahrnähme, wodurch sich ohne einen früheren vernünftigen Unterricht über Gott und seine Verehrung sonst leicht viele falsche Vorstellungen in ihm einnisten könnten, die einer späteren besseren Aufklärung darüber immer hindernd entgegen treten würden. Das tiefe innige Wesen der religiösen Natur war Kant noch nicht so bekannt, wie späteren Psychologen und Pädagogen. Was die Beschaffenheit des Menschen in Beziehung auf Moralität betrifft, so ist, nach Kant, derselbe von Natur weder moralisch gut, noch bös, obgleich Antriebe zu allen Sünden und Lastern in ihm sind und die Vernunft zum Gegentheile treibt, wenn sich dieselbe nämlich bis zu den Begriffen der Pflicht und des Gesetzes erhebt. (Wenn dies aber nicht der Fall ist, wie steht es dann?) In Ansehung der leiblichen Erziehung huldigte er denselben Grundsätzen, die wir bei den Philanthropisten finden. Abhärtung und Uebung des Körpers zu allerlei Geschicklichkeiten war ihm die Aufgabe derselben. In Ansehung der geistigen und moralischen Bildung sollte auch nach ihm der Mensch vor Allem zum Kosmopoliten erzogen werden, damit ihm das Wohl des Ganzen höher stände, als das Wohl des Theiles. Weil in der Kantischen Philosophie, insbesondere in der Kritik der reinen Vernunft, die einzelnen Seelenkräfte schärfer gesondert hervortreten, so wurde auch in der Kantischen Pädagogik von der Bildung der einzelnen Gemüthskräfte (Seelenkräfte) besonders gesprochen; und wie in jener der Verstand (die Vernunft oder Urtheilskraft) als die Blüthe und der Kulminationspunkt der menschlichen Seelenkraft erschien: so wurde auch in dieser die Bildung der niederen Seelenkräfte als Mittel und Vorbereitung zur Bildung der höhern verlangt. Auch wurde durch Kant schon der Grundsatz ausgesprochen, daß rein vernünftige Gegenstände aus dem Innern des Menschen (sokratisch) entwickelt werden sollen; daß aber zum Unterrichte in der positiven Religion bloß die mechanisch katechetische Lehrweise sich eigne.

Weil Kants kritische Philosophie die Allgemeinheit und Nothwendigkeit unserer Begriffe und Urtheile in der ursprünglichen Gesetzmäßigkeit des menschlichen Geistes suchte und fand, so führte sie

auch zur psychologischen Begründung der Pädagogik und trug dadurch zur wissenschaftlichen Bearbeitung derselben nicht wenig bei. Eine wissenschaftliche Gestaltung der Pädagogik war auch Kant Bedürfniß, wie wir im vorliegenden Schriftchen deutlich ausgesprochen finden. Dasselbe macht wohl selbst hiezu einen erfreulichen Anfang; aber noch ist die Eintheilung darin unklar, die Benennungen, z. B. physisch, praktisch, scholastisch, weichen vom gegenwärtigen Gebrauche sehr ab und die Materien sind darin nicht genug geschieden.

Das Werkchen selbst zerfällt in die Einleitung und in die Abhandlung.

Einleitung. Ihr wesentlicher Inhalt ist folgender: Erklärung der Erziehung. Es wird darunter verstanden die Wartung (Verpflegung, Unterhaltung), Disciplin (Zucht) und Unterweisnng nebst der Bildung. Der Mensch ist also Säugling, Zögling und Lehrling.

Anmerk. Hiernach würde also die Erziehungslehre in 4 Abschnitte zerfallen, nämlich in die Lehre von der Wartung, von der Disciplin, von der Unterweisung und von der Bildung, oder wenn man die letztere mit der Disciplin zusammenfaßt, so bleiben nur die 3 Theile: Wartung, Disciplin und Unterweisung übrig. In der Folge kommen noch 3 andere Eintheilungen vor.

Die Thiere werden durch den Instinkt geleitet; der Mensch muß sich aber durch seine Vernunft den Plan seines Verhaltens machen; weil er nun dieses nicht sogleich selbst zu thun vermag, wenn er auf die Welt kommt; so müssen es Andere für ihn thun. Den Anfang der Erziehung der ganzen Menschengattung kann man zwar entweder in einem rohen, oder auch in einem vollkommen ausgebildeten Zustande suchen. Es ist aber doch schwer, sich eine Entwickelung aus der Roheit zu denken (daher ist auch der Begriff des ersten Menschen so schwer); aber selbst bei einer Entwickelung aus einem vollkommenen Zustande muß der Mensch nochmals wieder verwildert und in Roheit verfallen sein.

Zucht ist blos negativ, nämlich die Handlung, wodurch man dem Menschen die Wildheit benimmt, Unterweisung hingegen ist der positive Theil der Erziehung.

Wildheit ist die Unabhängigkeit von Gesetzen. Disciplin unterwirft den Menschen den Gesetzen der Menschheit, und fängt an, ihn den Zwang der Gesetze fühlen zu lassen. Dieses muß aber frühe geschehen; sonst gewohnt er, blos seinen Launen zu folgen, Bildung begreift unter sich Zucht und Unterweisung. (Also wäre schon nach Kant Bildung der Gattungsbegriff, dem Erziehung

und Unterricht als Artbegriffe untergeordnet sind.) Der Mensch kann nur durch Menschen erzogen werden, die ebenfalls erzogen sind. Mangel an Disciplin und Unterweisung macht die Menschen wieder zu schlechten Erziehern ihrer Zöglinge. „Hinter der Erziehung steckt das große Geheimniß der Vollkommenheit der menschlichen Natur. Vielleicht thut jetzt jede Generation einen Schritt näher zur Vollkommenheit, weil man anfängt, zu erkennen, was zu einer guten Erziehung gehört. Es ist entzückend, sich vorzustellen, daß die menschliche Natur immer besser durch Erziehung werde entwickelt werden, und daß man diese in eine Form bringen kann, die der Menschheit angemessen ist. Dies eröffnet uns den Prospekt zu einem künftigen glücklichen Menschengeschlechte. Ein Entwurf zu einer Theorie der Erziehung ist ein herrliches Ideal, und es schadet nichts, wenn wir auch nicht gleich im Stande sind, es zu realisiren. Man muß nur nicht gleich die Idee für schimärisch halten, und sie als einen schönen Traum verrufen, wenn auch Hindernisse bei ihrer Ausführung eintreten.“ Die Erziehung ist das größte Problem, und das schwerste, was dem Menschen kann aufgegeben werden. Denn Einsicht hängt von der Erziehung, und Erziehung hängt wieder von der Einsicht ab. Daher kann die Erziehung nur nach und nach einen Schritt vorwärts thun, und nur dadurch, daß eine Generation ihre Erfahrungen und Kenntnisse der folgenden überliefert, diese wieder etwas hinzu thut und es so der folgenden übergibt, kann ein richtiger Begriff von der Erziehungsart entspringen.“ (Vergl. unten Schleiermacher und Eisenlohr.) „Zwei Erfindungen kann man wohl als die schwersten ansehen: die der Regierungs- und die der Erziehungskunst.“

Ob die Erziehung im Einzelnen wohl der Ausbildung der Menschheit im Allgemeinen, durch ihre verschiedene Generationen nachahmen soll?

(Allerdings soll der Gang, den die Bildung der Menschheit genommen hat, der Erziehung des Einzelnen im Allgemeinen zur Norm und zum Typus dienen; aber was das Geschlecht durch sich in Jahrtausenden und mitunter auf großen Umwegen gefunden hat, soll das Individuum in kurzer Zeit mit Hülfe des Erziehers sich aneignen. Vergl. damit I. Bd. p. 36, 56 und 451.)

Der Mensch soll seine Anlagen zum Guten erst entwickeln. Die Vorsehung hat sie nicht schon fertig in ihn gelegt, sondern sie spricht, so zu sagen, gleichsam zum Menschen: „Gehe in die Welt, ich habe dich ausgerüstet mit allen Anlagen zum Guten. Dir kommt es zu, sie zu entwickeln, und so hängt dein eigenes Glück und Unglück von dir selbst ab.“

Ueber die Nothwendigkeit einer pädagogischen Wissenschaft drückt sich Kant so aus: „Weil die Entwickelung der Naturanlagen bei den Menschen nicht von selbst geschieht, so ist alle Erziehung eine Kunst; die Natur hat dazu keinen Instinkt in ihn gelegt. Der Ursprung sowohl, als der Fortgang dieser Kunst ist entweder mechanisch, ohne Plan, nach gegebenen Umständen geordnet, oder judiciös.*) Mechanisch entspringt die Erziehungskunst bloß bei vorkommenden Gelegenheiten, wo wir erfahren, ob etwas dem Menschen schädlich oder nützlich sei. Alle Erziehungskunst, die bloß mechanisch entspringt, muß sehr viele Fehler und Mängel an sich haben, weil sie keinen Plan zum Grunde hat. Die Erziehungskunst oder Pädagogik muß also judiciös werden, wenn sie die menschliche Natur so entwickeln soll, daß sie ihre Bestimmung erreiche. Schon erzogene Aeltere sind Beispiele, nach denen sich die Kinder bilden, zur Nachachtung. Aber wenn diese besser werden sollen, so muß die Pädagogik ein Studium werden, sonst ist nichts von ihr zu hoffen, und ein in der Erziehung Verdorbener erzieht sonst den Andern. Der Mechanismus in der Erziehungskunst muß in Wissenschaft verwandelt werden, sonst wird sie nie ein zusammenhängendes Bestreben werden, und eine Generation möchte niederreißen, was die andere schon aufgebaut hat." „Ein Prinzip der Erziehungskunst, das besonders solche Männer, die Pläne zur Erziehung machen, vor Augen haben sollten, ist: Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig möglich bessern Zustande des menschlichen Geschlechts, d. i. der Idee der Menschheit und deren ganzen Bestimmung angemessen erzogen werden. Dieses Prinzip ist von großer Wichtigkeit."

„Es finden sich hier aber 2 Hindernisse: 1) die Aeltern nämlich sorgen gemeiniglich nur dafür, daß ihre Kinder gut in der Welt fortkommen, und 2) die Fürsten betrachten ihre Unterthanen nur wie Instrumente zu ihren Absichten. Beide haben nicht das Weltbeßte und die Vollkommenheit, wozu die Menschheit bestimmt ist, zum Endzwecke. Die Anlage zu einem Erziehungsplane muß aber kosmopolitisch gemacht werden." Der bessere Zustand der Welt durch die Erziehung kann, nach Kant, nur dann von Oben erwartet werden, wenn die Erziehung in jener Region eine bessere wird.

„Siehet doch hin und wieder noch mancher Große sein Volk gleichsam nur für einen Theil des Naturreiches an, und richtet also auch nur darauf sein Augenmerk, daß es fortgepflanzt werde. Höch=

*) Diese Unterscheidung soll wahrscheinlich soviel als zufällig und absichtlich, natürlich und künstlich, oder auch empirisch und rationell heißen.

stens verlangt man dann auch noch Geschicklichkeit, aber bloß um die Unterthanen desto besser als Werkzeug zu seinen Absichten gebrauchen zu können." (Solche Obere findet man in Deutschland wohl nicht.)

Alle Cultur fängt von dem Privatmann an und breitet sich von daher aus. Demnach sollte auch die Einrichtung der Schulen bloß von dem Urtheile der aufgeklärtesten Kenner abhängen.

Bei der Erziehung muß der Mensch

1) disciplinirt werden. Discipliniren heiß: suchen zu verhüten, daß die Thierheit nicht der Menschheit zum Schaden gereiche. Disciplin ist bloß Bezähmung der Wildheit.

2) Kultivirt. Kultur begreift unter sich die Belehrung und Unterweisung. Sie ist die Verschaffung der Geschicklichkeit. Einige Geschicklichkeiten sind in allen Fällen gut, z. B. das Lesen und Schreiben; andere nur zu einigen Zwecken, z. B. die Musik, um uns beliebt zu machen;

3) Muß man darauf sehen, daß der Mensch klug werde, in die menschliche Gesellschaft passe, daß er beliebt sei und Einfluß habe. Hiezu gehört eine gewisse Art von Kultur, die man Civilisirung nennt. Zu derselben sind Manieren, Artigkeit 2c. erforderlich.

4) Muß man auf die Moralisirung sehen. Der Mensch soll nicht bloß zu allerlei Zwecken geschickt sein, sondern auch die Gesinnung bekennen; daß er nur lauter gute Zwecke erwähle.

Das 4. Stück wird gewöhnlich in der Privaterziehung vernachlässigt. Die Kinder werden überhaupt mehr dressirt,*) als zum Denken angehalten. Wie wichtig ist es aber nicht, die Kinder von Jugend auf das Laster verabscheuen zu lehren, nicht gerade aus dem Grunde, weil Gott es verboten hat, sondern weil es in sich selbst verabscheuungswürdig ist.

„Wir leben im Zeitpunkte der Disciplinirung, Cultur und Civilisirung, aber noch lange nicht im Zeitpunkte der Moralisirung. Bei dem jetzigen Zustande der Menschen kann man sagen, daß das Glück der Staaten zugleich mit dem Elende der Menschen wachse. Und es ist noch die Frage, ob wir im rohen Zustande, da alle diese Cultur bei uns nicht statt fände, nicht glücklicher, als in unserm jetzigen Zustande sein würden? Denn wie kann man Menschen glücklich machen, wenn man sie nicht sittlich und weise macht? Die Quantität des Bösen wird dann nicht vermindert.

Das Experimentiren kann, nach Kant, auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichts nicht umgangen werden. Denn kein

---

*) Dieses Wort kommt aus dem Englischen her, von to-dress, kleiden. Daher auch Dreßkammer, der Ort, wo die Prediger sich umkleiden.

Menschenalter kann einen völligen Erziehungsplan darstellen. Die einzige Experimental-Schule, die gewissermaßen den Anfang machte, eine bessere Bahn zu brechen, war das Dessauische Institut.

„Die Erziehung schließt Versorgung und Bildung in sich; und diese ist 1) negativ, die Disciplin, die bloß Fehler abhält. 2) Positiv, die Unterweisung und Anführung. Anführung ist die Leitung in der Ausübung desjenigen, was man gelehrt hat. Daher entsteht der Unterschied zwischen Informator, der bloß ein Lehrer, und Hofmeister, der ein Führer ist. Jener erzieht bloß für die Schule, dieser für das Leben."

Dies ist die zweite Kantische Eintheilung der Erziehungslehre.

„Die erste Epoche bei dem Zöglinge ist die, da er Unterwürfigkeit und einen passiven Gehorsam beweisen muß; die andere, da man ihn schon einen Gebrauch von der Ueberlegung und seiner Freiheit, doch unter Gesetzen, machen läßt. In der ersten ist ein mechanischer, in der andern ein moralischer Zwang."

Eine 3. Eintheilung Kants der Erziehung ist die in die öffentliche und in die Privaterziehung. Die öffentliche Erziehung erscheint, nach Kant, im Allgemeinen nicht bloß von Seite der Geschicklichkeit, sondern auch in Betreff des Charakters eines Bürgers vortheilhafter zu sein, als die häusliche. Die Erziehung soll bis zu der Zeit dauern, da die Natur selbst den Menschen bestimmt hat, sein eigener Führer zu sein, nämlich, da der Instinkt zum Geschlechte sich bei ihm entwickelt, da er selbst Vater werden kann, und selbst erziehen kann, ungefähr bis zum 16. Jahre. Nach dieser Zeit kann man wohl noch Hilfsmittel der Kultur gebrauchen und eine versteckte Disciplin ausüben, aber keine ordentliche Erziehung mehr.

Eines der größten Probleme der Erziehung ist, nach Kant dieses, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn Zwang ist nöthig. Wie kultivire ich die Freiheit bei dem Zwange? Hier muß man nach Kant Folgendes beobachten: 1) daß man das Kind, von der ersten Kindheit an, in allen Stücken frei sein lasse, (ausgenommen in den Dingen, wenn es sich selbst schadet, z. B. wenn es nach einem blanken Messer greift,) wenn es nur nicht auf die Art geschieht, daß es Anderer Freiheit im Wege steht, z. B. wenn es schreiet, oder auf eine allzulaute Art lustig ist. 2) Muß man ihm zeigen, daß es seine Zwecke nicht anders erreichen könne, als nur dadurch, daß es Andern ihre Zwecke auch erreichen lasse, z. B. daß man ihm kein Vergnügen macht, wenn es nicht thut, was man will, daß es lernen soll ꝛc. 3) Muß man ihm beweisen, daß man ihm einen Zwang auflegt, der es zum Gebrauche seiner eigenen Freiheit führt, daß man es kultivire, damit es einst

frei sein könne, d. h. nicht von der Vorsorge Anderer abhängen dürfe. Dieses Letzte ist das Späteste; denn bei den Kindern kommt die Betrachtung erst spät, daß man sich z. E. nachher selbst um seinen Unterhalt bekümmern müsse.

In der Abhandlung ist zuerst von der Eintheilung der Pädagogik oder Erziehungslehre die Rede. Sie ist, nach Kant, entweder physisch oder praktisch. Die physische Erziehung ist diejenige, die der Mensch mit den Thieren gemein hat, oder die Verpflegung. Die praktische oder moralische ist diejenige, durch die der Mensch soll gebildet werden, damit er wie ein freihandelndes Wesen leben könne. Diese praktische Erziehung besteht 1) aus der scholastisch-mechanischen Bildung, in Ansehung der Geschicklichkeit; sie ist also didaktisch (Informator), 2) aus der pragmatischen, in Ansehung der Klugheit (Hofmeister), 3) aus der moralischen, in Ansehung der Sittlichkeit.

Durch die scholastische Bildung wird der Mensch zur Erreichung aller seiner Zwecke geschickt; sie gibt ihm einen Werth als Individuum; durch die Bildung zur Klugheit wird er zum Bürger geschickt, sie gibt ihm einen öffentlichen Werth; durch die moralische Bildung bekommt er einen Werth in Ansehung des ganzen menschlichen Geschlechts.

Bemerk. Daß diese Eintheilung willkürlich und noch sehr mangelhaft ist, ersieht man daraus, daß sich die einzelnen Theile nicht ausschließen. Denn die physische Erziehung ist ja auch praktisch; die scholastische Bildung gibt dem Menschen nicht bloß, was er als Mensch an sich, sondern auch als Bürger nöthig hat und die rein menschliche und moralische Bildung schließen sich nicht aus. Bezeichnet man aber die angegebenen Theile als physische, geistige (intellektuelle), bürgerliche oder rechtliche und moralisch religiöse Erziehung, so hat man dieselbe Eintheilung der Erziehung, die man bei späteren Pädagogen, z. B. bei Niemeyer (S. I. Bd. dieses Werkes, p. 141 ff.) findet.

Wir haben also bei Kant 4 Eintheilungen der Erziehungslehre kennen gelernt und erkennen leicht, daß die 2. und 3. von selbst wegfallen, weil sie dem Gegenstande zu äußerlich sind. Die 1. läßt sich aber mit der 4. verbinden und die Sache gestaltet sich dann so:

Die Pädagogik handelt

A. Von der physischen Erziehung; zu dieser gehört die Wartung, Verpflegung, Disciplin und Cultur der Sinne und anderer Organe.

B. Von der praktischen Erziehung; zu dieser gehört die Unterweisung oder der Unterricht, die pragmatische Bildung, die moralische

Bildung. Daß hiebei die Disciplin unter die physische Erziehung gestellt ist, darf nicht auffallen, da Kant späterhin selbst die Gemüthsbildung zu jener rechnet und diese ganz besonders von der Disciplin abhängig macht. Da übrigens in der vorgeführten Kantischen Eintheilung die einzelnen Glieder einander nicht hinlänglich ausschließen, so wird auch in der folgenden Abhandlung hie und da die rechte Ordnung vermißt und die Materien sind nicht selten unter einander geworfen.

Von der physischen Erziehung. Die physische Erziehung ist eigentlich Verpflegung, entweder durch Eltern, oder Ammen, oder Wärterinnen. (Daß hiernach Kant den Begriff der physischen Erziehung enger faßt, als die späteren Pädagogen, wird man erkennen, wenn man z. B. nur liest, was I. Bd. p. 141 über dieselbe steht.) Die Nahrung, die die Natur dem Kinde bestimmt hat, ist die Muttermilch. Daß das Kind mit ihr Gesinnungen einsauge, ist bloßes Vorurtheil. Kant will das Kind durch die Mutter gesäugt haben. Schlimm wäre es, wenn man das Kind mit thierischer Milch nähren wollte; denn zwischen Menschenmilch und thierischer Milch ist ein großer Unterschied. Man hüte sich, den Kindern piquante Speisen und Getränke, als Gewürze, Wein oder gar Schnapps zu geben. (Der Herausgeber bemerkt, daß Schlötzer gründlich dargethan hat, welcher schrecklichen Wirkung Rußland bei dem übermäßigen Branntweintrinken seiner Bewohner entgegen zu sehen habe.) Es ist auch nicht gut, daß Kinder sehr warm gehalten werden, weil ihr Blut an sich schon wärmer ist, als das der Erwachsenen. Die kühle Gewöhnung macht den Menschen stark; daher bekomme das Kind auch ein kühles und hartes Lager. Auch kalte Bäder seien gut. (Nicht umsonst macht der Herausgeber die Bemerkung, daß dies von Bedingungen abhänge und cum grano salis verstanden werden müsse. Vergl. übrigens damit I. Bd. p. 194 das, was dort über kaltes Bad gesagt ist.) Für das Windeln und Wickeln ist Kant nicht. Die wilden Nationen machen ihren kleinen Kindern Gruben in die Erde, streuen sie mit dem Staube fauler Bäume aus, damit der Urin und die Unreinigkeiten der Kinder sich darein ziehen und die Kinder also trocken liegen mögen, und bedecken sie mit Blättern. Die Italiener gebrauchen eine Art Schachtel, die oben mit Riemen bezogen ist, darin bleibt das Kind, auch, wenn es zum Säugen angelegt wird. Dadurch wird Erdrücken verhütet, wenn die Mutter während des Säugens in der Nacht einschläft. Diese Schachtel heißt arcuccio und wird von Kant als sehr zweckmäßig erkannt. Das Wiegen taugt für Kinder ebenfalls nichts. Es folgen nun Vorschriften über das Verhalten beim Schreiweinen der Kinder, welche aber nach obiger engen Fassung der phy-

sischen Erziehung hier offenbar nicht an ihrem Platz sind. Der Gebrauch des Leitbandes und Gängelwagens ist nachtheilig; die sogenannten Butzmützen (Schirm- oder Fallmützen) sind unnöthig. (Die Bemerkungen, daß man die Kinder mehr von selbst lernen lassen solle, gehörten streng genommen, nach obiger Fassung, wieder an einen andern Ort.) Auf die künstlichen Mittel, welche gegen fehlerhafte Gestalt angewendet werden, hält Kant nichts; insbesondere spricht er gegen die Schnürbrüste.

Man soll bei der Erziehung verhindern, daß das Kind weichlich werde. Abhärtung ist das Gegentheil von Weichlichkeit.

Viele Ältern wollen ihre Kinder an Alles gewöhnen, sie sollen zu jeder Zeit schlafen gehen und aufstehen, essen und nicht essen können ꝛc. Das taugt aber nicht; der Mensch muß sich hierin an eine gewisse Zeit gewöhnen, damit der Körper nicht in seinen Funktionen gestört werde. (Der Herausgeber macht hierüber die Bemerkung, daß diese Gewohnheit zwar für die körperliche Maschine ihr Gutes habe, daß aber doch zuweilen auch Ausnahmen nöthig seien. Vergl. damit übrigens was z. B. im I. Bd. p. 194 gesagt ist.)

Kant unterscheidet in der physischen Erziehung einen negativen und einen positiven Theil. Was im Vorstehenden gesagt ist, rechnet er zu jenem; was Nachstehendes enthält, zu diesem. Der positive Theil der physischen Erziehung wird von ihm Kultur genannt. Sie bezieht sich vorzüglich auf die Uebung der Gemüthskräfte.

Bemerk. Der Unterschied zwischen dem negativen und positiven Theil der physischen Erziehung scheint nach Kant darin zu bestehen, daß unter jener all das zu verstehen ist, was zunächst bloß die Erhaltung und Stärkung der körperlichen Kräfte bezweckt, unter dieser aber das, was auch auf die Bildung der intellektuellen und moralischen Kräfte Einfluß hat. Daß diese Unterscheidung von der Eintheilung der neueren Pädagogen abweicht, ist klar; denn diese nennen negative physische Erziehung die Fernhaltung dessen, was die Entwickelung des leiblichen Organismus stört; positive — die Herbeischaffung dessen, was seine Entwickelung fördert.

Kant fordert bezüglich der positiven physischen Erziehung oder der Kultur vor Allem, daß man in der physischen Erziehung das Kind aller Werkzeuge entbehren lasse, sowohl was die Bewegung betrifft, als auch in Beziehung des Gebrauchs der Sinne. In ersterer Beziehung kommt es darauf an, daß sich das Kind immer selbst helfe. Dazu gehört Stärke, Geschicklichkeit, Hurtigkeit, Sicherheit; z. E. daß man auf schmalen Stegen, auf steilen Höhen, wo man eine Tiefe vor sich hat, auf einer schwankenden Unterlage gehen kann. Das Dessauer Institut wird in diesen Uebungen als

Muster betrachtet. Das Laufen ist eine gesunde Bewegung und roborirt den Körper. Das Springen, Heben, Tragen, die Schleuder, das Werfen nach dem Ziele, das Ringen, der Wettlauf, und alle dergl. Uebungen sind sehr gut. Das Tanzen, in so ferne es kunstmäßig ist, scheint für eigentliche Kinder noch zu früh zu sein.

Das Ballspiel ist eines der besten Kinderspiele; überhaupt sind diejenigen Spiele die besten, bei welchen neben den Exercitien der Geschicklichkeit auch Uebungen der Sinne hinzukommen, z. B. die Uebung des Augenmaßes, über Weite, Größe und Proportion richtig zu urtheilen, die Lage der Oerter nach den Weltgegenden zu finden, wozu die Sonne behülflich sein muß rc., das Alles sind gute Uebungen. Das Blindekuhspiel, der Kreisel, die Schaukel, der Papierdrache werden von Kant für zweckmäßige Kinderspiele erachtet. Kinder haben gern Instrumente, die Lärm machen, z. B. Trompetchen, Trommelchen rc. Solche taugen aber nichts, weil sie Andern dadurch lästig werden. Dergleichen wäre indessen schon besser, wenn sie sich selbst ein Rohr schneiden lernten, daß sie darauf blasen könnten. „Diesen Spielen zu gut, versagt sich der Knabe andere Bedürfnisse, und lernet so allmählich auch etwas Anderes und mehr entbehren. Zudem wird er dadurch an fortdauernde Beschäftigung gewöhnt, aber eben daher bedarf es hier auch nicht des bloßen Spiels, sondern es muß Spiel mit Absicht und Endzweck sein. Denn jemehr auf diese Weise sein Körper gestärkt und abgehärtet wird, um so sicherer ist er vor den verderblichen Folgen der Verzärtelung. Auch die Gymnastik soll die Natur nur lenken, darf also nicht gezwungene Zierlichkeit veranlassen. Man soll bei der Kultur des Körpers die Kinder zwar auch mit für die Gesellschaft bilden; aber man bringe ihm nur keine Begriffe vom Anstand bei, durch die es schüchtern und menschenscheu gemacht, oder auf der andern Seite auf die Idee gebracht wird, sich geltend machen zu wollen. Nichts ist lächerlicher, als altkluge Sittsamkeit, oder naseweiser Eigendünkel des Kindes.“

Kultur der Seele.

Daß Kant sagt: diese ist gewissermassen auch *physisch* zu nennen, wird Manchem auffallen. Allein er gebraucht das Wort physisch im Gegensatze von moralisch und sagt: Die Natur des Körpers und der Seele kommt doch darin überein, daß man ein Verderbniß bei ihrer beiderseitigen Bildung abzuhalten sucht, und daß die Kunst demnach etwas bei jenem, wie bei dieser hinzusetzt. Man kann die Bildung der Seele also gewissermassen eben so gut physisch nennen, als die Bildung des Körpers. Diese physische Bildung

des Geistes unterscheidet sich aber von der moralischen darin, daß diese nur auf die Freiheit, jene nur auf die Natur abzielt. Ein Mensch kann physisch sehr kultivirt sein; er kann einen sehr ausgebildeten Geist haben, aber dabei schlecht moralisch kultivirt, doch dabei ein böses Geschöpf sein. Die physische Kultur aber muß von der praktischen unterschieden werden, welch letztere pragmatisch oder moralisch ist. Im letztern Falle ist es die Moralisirung, nicht Kultivirung. Die physische Kultur des Geistes theilen wir ein in die freie und die scholastische. Die freie ist gleichsam nur ein Spiel, die scholastische dagegen macht ein Geschäfte aus; die freie ist die, die immer bei dem Zöglinge beobachtet werden muß; bei der scholastischen aber wird der Zögling wie unter dem Zwange betrachtet; die scholastische Bildung soll für das Kind Arbeit, und die freie soll Spiel sein.

Das Kind Alles, wie im Spiele lernen zu lassen, hält Kant nicht für gut.

Der Mensch ist das einzige Thier, das arbeiten muß, und er braucht auch Geschäfte, die einen gewissen Zwang mit sich führen. In der Schule kann die Neigung zur Arbeit am besten kultivirt werden. Deßhalb dürfen da auch am wenigsten Zerstreuungen gelitten werden. Auch die schönsten Talente gehen bei Einem, der der Zerstreuung ergeben ist, zu Grunde.

Was Kant über die Bildung der Seelenkräfte (nach seinem Ausdrucke: Gemüthskräfte) sagt, davon ist das Wesentliche Folgendes: Die untern Kräfte sollen nur in Rücksicht auf die obern kultivirt werden, z. B. der Witz, die Einbildungskraft in Rücksicht auf den Verstand. Die untern Kräfte haben für sich keinen Werth. Ein Mensch, der viel Gedächtniß, aber keinen Verstand hat, ist nur ein lebendiges Lexikon. Auch solche Lastesel des Parnasses, sagt Kant, sind nöthig, die wenn sie gleich selbst nichts Gescheutes leisten können, doch Materialien herbeischleppen, damit Andere etwas Gutes zu Stande bringen können. Witz gibt lauter Albernheiten, wenn die Urtheilskraft nicht hinzu kommt. Verstand ist die Erkenntniß des Allgemeinen; Urtheilskraft die Anwendung des Allgemeinen; Vernunft das Vermögen, die Verknüpfung des Allgemeimeinen mit dem Besondern einzusehen.

Der Ausspruch: „tantum scimus, quantum memoria tenemus,“ hat freilich seine Richtigkeit und daher ist die Cultur des Gedächtnisses sehr nothwendig.

Die Sprachen kann man entweder durch förmliches Memoriren, oder durch den Umgang lernen, und diese letztere ist bei lebenden die beste Methode. Das Vokabeln-Lernen ist wirklich nöthig; aber die Jugend muß ihr bestimmtes Pensum haben.

Man soll das Gedächtniß nur mit solchen Dingen beschäftigen, an deren Behaltung uns gelegen ist, und die auf das wirkliche Leben Beziehung haben.

Am schädlichsten ist das Romanlesen der Kinder.

Das Gedächtniß muß man frühe, aber auch nebenher sogleich den Verstand cultiviren.

Das Gedächtniß wird cultivirt

1) durch das Behalten der Namen in Erzählungen;

2) durch das Lesen und Schreiben; jenes aber muß aus dem Kopfe geübt werden und nicht durch das Buchstabiren.
(Wie Kant dies versteht, darüber hat er sich nicht weiter erklärt.)

3) Durch Sprachen, die den Kindern zuerst durch's Hören, bevor sie noch etwas lesen müssen, beigebracht werden; dann thut ein zweckmäßig eingerichteter s. g. orbis pictus seine guten Dienste, und man kann mit dem Botanisiren, mit der Mineralogie und der Naturbeschreibung überhaupt den Anfang machen.

Von diesen Gegenständen einen Abriß zu machen, das giebt dann Veranlassung zum Zeichnen und Modelliren, wozu es der Mathematik bedarf.

Der erste wissenschaftliche Unterricht bezieht sich am vortheilhaftesten auf die Geographie, die mathematische sowohl als die physikalische.

Reiseerzählungen, durch Kupfer und Karten erläutert, führen dann zu der politischen Geographie. Von dem gegenwärtigen Zustand der Erdoberfläche geht man dann auf den ehemaligen zurück, gelangt zur alten Erdbeschreibung, alten Geschichte u. s. w.

Bei dem Kinde aber muß man im Unterrichte allmählich das Wissen und Können zu verbinden suchen. Unter allen Wissenschaften scheint die Mathematik die einzige der Art zu sein, die diesen Endzweck am besten erfüllt. Ferner muß das Wissen und Sprechen verbunden werden; aber es muß auch das Kind das Wissen sehr wohl von bloßem Glauben und Meinen unterscheiden lernen.

Regeln müssen in all dem vorkommen, was den Verstand cultiviren kann. Es ist aber die Frage: Sollen die Regeln in abstracto vorangehen, oder sollen sie erst nachher gelernt werden, wenn man den Gebrauch vollendet hat? Oder soll Regel und Gebrauch gleichen Schrittes gehen?

Kant ist bloß für das letztere; doch muß die Grammatik bei Sprachen immer in etwas vorausgehen.

Die systematische Erziehungslehre muß die allgemeine Cultur der Gemüthskräfte von der besondern unterscheiden. In letzterer

Beziehung wird z. B. von der Cultur der Einbildungskraft gehandelt. Hier sagt Kant z. B.: „Kinder haben eine ungemeine starke Einbildungskraft, und sie braucht gar nicht erst durch Mährchen mehr gespannt und extendirt zu werden. Sie muß vielmehr gezügelt und unter Regeln gebracht werden; aber doch muß man sie auch nicht ganz unbeschäftigt lassen. Landkarten sind eine gute Unterhaltung für Kinder, wobei ihre Einbildungskraft nicht schwärmen kann, sondern sich gleichsam an eine gewisse Figur halten muß.

Man könnte bei den Kindern wirklich mit der Geographie den Anfang machen. Figuren von Thieren, Gewächsen u. s. w. können damit zu gleicher Zeit verbunden werden; diese müssen die Geographie beleben.

Die Geschichte aber müßte wohl erst später eintreten.

Was die Stärkung der Aufmerksamkeit betrifft, so ist zu bemerken, daß diese allgemein gestärkt werden muß. Eine starre Anheftung unserer Gedanken an ein Objekt ist nicht sowohl ein Talent, als vielmehr eine Schwäche unseres inneren Sinnes, da er in diesem Falle unbiegsam ist, und sich nicht nach Gefallen anwenden läßt. Zerstreuung ist der Feind aller Erziehung. Das Gedächtniß aber beruht auf der Aufmerksamkeit. Das Wesentlichste von dem, was Kant über die Bildung der oberen Seelenkräfte sagt, ist Folgendes: „Es soll nichts gelernt werden, ehe der Zögling es versteht. Das Verständniß wird sehr durch Bilder und Sachen erleichtert.

Man soll nicht über das raisonniren, was die Begriffe übersteigt. Das beste Hülfsmittel zum Verstehen ist das Hervorbringen.

Man versteht eine Landkarte am besten, wenn man sie selbst verfertigen kann. Man lernt das am gründlichsten und behält das am besten, was man gleichsam aus sich selbst lernt. Nur wenige Menschen indessen sind das im Stande. Man nennt sie Autodidakten. Bei der Ausbildung der Vernunft muß man sokratisch verfahren. Zwar soll man mit ihnen nicht über Alles vernünfteln und sie brauchen über das, was sie wohlgezogen machen soll, nicht die Gründe zu wissen, aber doch sollen Vernunftkenntnisse nicht in sie hineingetragen, sondern aus ihnen herausgeholt werden.

Die sokratische Methode sollte bei der katechetischen die Regel ausmachen; doch ist die mechanisch katechetische Methode bei manchen Wissenschaften auch gut, z. B. bei dem Vortrag der geoffenbarten Religion. Bei der allgemeinen Religion hingegen muß man die sokratische Methode benützen. In Ansehung dessen nämlich, was historisch gegeben werden muß, empfiehlt sich die mechanisch-katechetische vorzüglich.“

Das Wesentliche von dem, was Kant über Bildung des Gefühls der Lust oder Unlust sagt, ist Folgendes: „Sie muß negativ sein, das Gefühl selbst aber nicht verzärtelt werden. Hang zur Gemächlichkeit ist für den Menschen schlimmer, als alle Uebel des Lebens. Es ist daher äußerst wichtig, daß Kinder von Jugend auf arbeiten lernen."

In Ansehung dessen, was sie genießen, muß man sie nicht leckerhaft machen und sie nicht wählen lassen.

Das Gefühl mancher Kinder wird dadurch irre geleitet, daß Aeltern bei so vielen Sachen ihnen zurufen: „Pfui, schäme dich", wo doch nicht abzusehen ist, warum sie sich zu schämen haben. Nur in dem Falle, daß sie lügen, ist dieser Zuruf erlaubt. Wenn sie ohne Aufhören beschämt werden, so gründet das eine Schüchternheit, die ihnen weiterhin unabänderlich anklebt.

Der Wille der Kinder muß nicht gebrochen, sondern nur in der Art gelenkt werden, daß er den natürlichen Hindernissen nachgebe. Im Anfange muß das Kind blindlings gehorchen. Es ist unnatürlich, daß das Kind durch sein Geschrei commandire und der Starke einem Schwachen gehorche. Die Regel ist also, daß man, wenn sie schreien, und man glaubt, daß ihnen etwas schade, ihnen zu Hilfe komme, daß man aber, wenn sie es aus bloßem Unwillen thun, sie liegen lasse. Kinder werden verzogen, wenn man ihren Willen immer erfüllt, und ganz falsch erzogen, wenn man ihrem Willen und Wünschen gerade entgegen handelt.

Ist bei dem Kinde natürliche Anlage zum Eigensinn vorhanden, so ist es am besten, in der Art zu verfahren, daß, wenn es uns nichts zu Gefallen thut, wir ihm auch nichts wieder zu Gefallen thun. Brechung des Willens bringt eine sklavische Denkungsart, natürlicher Widerstand dagegen Lenksamkeit zu Wege.

Wenn man Moralität gründen will, so muß man nicht strafen. Moralität ist etwas so Heiliges und Erhabenes, daß man sie nicht so wegwerfen und mit Disciplin in einen Rang werfen darf. Bestraft man das Kind, wenn es Böses thut und belohnt es, wenn es Gutes thut, so thut es Gutes, um es gut zu haben. Kommt es nachher in die Welt, wo es nicht so zugeht, wo es Gutes thun kann, ohne eine Belohnung, und Böses ohne Strafe zu empfangen: so wird aus ihm ein Mensch, der nur sieht, wie er gut in der Welt fortkommen kann, und gut oder böse ist, je nachdem er es am zuträglichsten findet. Die erste Bemühung bei der moralischen Erziehung ist, einen Charakter zu gründen; der Charakter besteht in der Fertigkeit, nach Maximen zu handeln. Im Anfange sind es Schulmaximen, und nachher Maximen der Menschheit. Im Anfange gehorcht das Kind Gesetzen. Maximen sind auch Gesetze, aber

subjektive, sie entspringen aus dem eigenen Verstande des Menschen. Keine Uebertretung des Schulgesetzes aber muß ungestraft hingehen, obwohl die Strafe immer der Uebertretung angemessen sein muß.

Zum Charakter eines Kindes, besonders eines Schülers, gehört vor allen Dingen Gehorsam.

Die Strafe welche der Ungehorsam trifft, ist entweder physisch oder moralisch. Moralisch straft man, wenn man der Neigung, geehrt und geliebt zu werden, Abbruch thut, z. B. wenn man das Kind beschämt, ihm frostig und kalt begegnet.

Physische Strafen bestehen entweder in Verweigerung des Begehrten, oder in Zufügung der Strafen.

Daß man Kindern Belohnungen ertheilt, taugt nicht, sie werden dadurch eigennützig.

Die Strafen können ferner in natürliche und künstliche getheilt werden.

Ein zweiter Hauptzug in der Gründung des Charakters der Kinder ist Wahrhaftigkeit.

Ein Mensch der lügt, hat gar keinen Charakter, und hat er etwas Gutes an sich, so rührt dies bloß von seinem Temperament her.

Manche Kinder haben einen Hang zum Lügen, der gar oft von einer lebhaften Einbildungskraft herzuleiten ist.

Des Vaters Sache ist es, darauf zu sehen, daß sich die Kinder dessen entwöhnen, denn die Mütter achten es gewöhnlich für eine Sache von keiner oder doch nur geringer Bedeutung.

Hier ist der Ort, von der Schamhaftigkeit Gebrauch zu machen. Entziehung der Achtung ist die einzig zweckmäßige Strafe der Lüge.

Ein 3. Zug im Charakter eines Kindes muß Geselligkeit sein. Es muß auch mit andern Freundschaft halten und nicht immer für sich allein sein.

Kinder müssen auch offenherzig sein und so heiter in ihren Blicken, wie die Sonne.

Manche Eltern freuen sich, wenn ihre Kinder frühzeitig altklug werden können. Aus solchen Kindern wird gemeiniglich Nichts.

Ein Kind, das mit altklugen Sittensprüchen versehen ist, ist ganz außer der Bestimmung seiner Jahre. Es wird nie ein Mann von Einsichten und von aufgeheitertem Verstande werden. Ebenso unausstehlich ist es, wenn ein Kind schon alle Moden mitmachen will. Es bekommt dadurch ein affektirtes Wesen, das einem Kinde nicht ansteht. Daher muß man ihm auch nie Veranlassung geben, eitel zu werden.

Außer dem im vorstehend Mitgetheilten finden wir von Kant unter der Ueberschrift: „Praktische Erziehung" über moralische Bildung noch Folgendes angegeben:

Man muß den Kindern die Pflichten, die sie zu erfüllen haben, so viel als möglich, durch Beispiele und Anordnungen beibringen. Die Pflichten, welche sie gegen sich und Andere zu erfüllen haben, müssen aus der Natur der Seele gezogen werden. Vor Allem soll man das Kind die Würde erkennen lassen, die den Menschen vor allen andern Geschöpfen adelt, und daß es sich unter diese Würde erniedrigt z. B. durch Unreinlichkeit und besonders durch Lüge.

In Beziehung auf Andere muß dem Kinde schon frühe Achtung vor dem Rechte Anderer beigebracht werden.

Wann der Zögling z. B. einem ärmern Kinde begegnet, und es stolz aus dem Wege oder von sich stößet, ihm einen Schlag giebt rc., so muß man nicht sagen: Thue das nicht, es thut dem Andern wehe; sei doch mitleidig! es ist ja ein armes Kind rc., sondern man muß ihm selbst wieder eben so stolz und fühlbar begegnen, weil sein Benehmen dem Rechte der Menschheit zuwider war. Unsern Schulen fehlt fast durchgängig etwas, was doch sehr die Bildung der Kinder zur Rechtschaffenheit befördern würde, nämlich ein Katechismus des Rechts. Er müßte Fälle enthalten, die populär wären, sich im gemeinen Leben zutragen, und bei denen immer die Frage einträte: ob etwas recht sei oder nicht?

Hierauf wird auch noch angegeben, wie der Neid im Kinde erzeugt wird und wie sich der Erzieher in dieser Beziehung zu verhalten habe.

Nachdem Kant noch eine Eintheilung der menschlichen Begierden, Laster und Tugenden angegeben hat, beantwortet er die Frage: Ob der Mensch von Natur moralisch gut oder böse ist? Er ist keines von beiden; denn er ist von Natur gar kein moralisches Wesen, er wird dieses nur, wenn seine Vernunft sich bis zu den Begriffen der Pflicht und des Gesetzes erhebt. Man kann indeß sagen, daß er ursprünglich Anreize zu allen Lastern in sich habe, denn er hat Neigungen und Instinkte, die ihn anregen, ob ihn gleich die Vernunft zum Gegentheile treibt. Er kann daher nur moralisch gut werden durch Tugend, also auch Selbstzwang, ob er gleich ohne Anreize unschuldig sein kann. Laster entspringen meistens daraus, daß der gesittete Zustand der Natur Gewalt thut, und unsere Bestimmung als Menschen ist doch, aus dem rohen Naturzustande als Thier, hervorzutreten. Vollkommene Kunst wird wieder zur Natur. Bei der Erziehung beruht alles darauf, daß man überall die richtigen Gründe aufstellt und den Kindern begreiflich und vernehmlich macht.

Gegen das Ende der Abhandlung beantwortet Kant die Frage: ob es thunlich sei, den Kindern frühe Religionsbegriffe beizubringen? Er meint, wenn die Kinder keine Handlungen der Verehrung des

höchsten Wesens mit ansähen und nicht einmal den Namen Gottes höreten, es angemessen wäre, sie erst auf die Zwecke und auf das, was dem Menschen ziemt, zu führen, ihre Beurtheilungskraft zu schärfen, sie von der Ordnung und Schönheit der Naturwerke zu unterrichten, dann noch eine erweiterte Kenntniß des Weltgebäudes hinzuzufügen, und hierauf erst den Begriff eines höchsten Wesens, eines Gesetzgebers, ihnen zu eröffnen. Weil dies aber nach unserer jetzigen Lage nicht möglich ist, so würde, wenn man ihnen erst spät von Gott etwas beibringen wollte, sie ihn aber doch nennen hörten, und sogenannte Diensterweisungen gegen ihn mit ansähen, dieses entweder Gleichgültigkeit oder verkehrte Begriffe bei ihnen hervorbringen. Da nun zu besorgen ist, daß sich diese in die Phantasie der Kinder einnisten möchten: so muß man, um sie zu vermeiden, ihnen frühe Religionsbegriffe beizubringen suchen. Doch muß dies nicht Gedächtnißwerk, bloße Nachahmung und alleiniges Affenwerk sein, sondern der Weg, den man wählt, muß immer der Natur angemessen sein. Zuförderst muß man Alles der Natur, nachher diese selbst aber Gott zuschreiben. Der Begriff von Gott dürfte am beßten zuerst analogisch mit dem des Vaters, unter dessen Pflege wir sind, deutlich gemacht werden, wobei sich denn vortheilhaft auf die Einigkeit der Menschen, als in einer Familie, hinweisen läßt. —

Kant sagt: „Religion ist das Gesetz in uns, in so ferne es durch einen Gesetzgeber und Richter über uns Nachdruck erhält; sie ist eine auf die Erkenntniß Gottes angewandte Moral. Verbindet man Religion nicht mit Moralität, so wird Religion bloß zur Gunstbewerbung. Zuerst muß man bei dem Kinde von dem Gesetze, das es in sich hat, anfangen. Der Mensch ist sich selbst verachtungswürdig, wenn er lasterhaft ist. Moralität muß vorhergehen, die Theologie ihr dann folgen, und das heißt Religion. Die Religion, die bloß auf Theologie gebaut ist, kann niemals etwas Moralisches enthalten. Man wird bei ihr nur Furcht auf der einen, und lohnsüchtige Pflichten und Gesinnungen auf der andern Seite haben, und dies gibt dann bloß einen abergläubigen Kultus."

„Formeln von Kindern herbeten zu lassen, das dient zu nichts und bringt nur einen verkehrten Begriff von Frömmigkeit hervor. Die wahre Gottesverehrung besteht darin, daß man nach Gottes Willen handelt, und dies muß man den Kindern beibringen. Man muß darauf sehen, daß sie den Namen Gottes nicht mißbrauchen." Selbst das nennt Kant einen Mißbrauch, wenn man den Namen Gottes bei Glückwünschungen, ja selbst in frommer Absicht braucht. Das Kind muß Ehrfurcht vor Gott empfinden lernen, als vor dem Herrn des Lebens und der ganzen Welt. Man sagt, daß Newton

immer, wenn er den Namen Gottes ausgesprochen, eine Weile inne gehalten und nachgedacht habe." (Vergl. I. Bd. p. 183.)

Am Schlusse stehen noch einige Bemerkungen, die vorzüglich auf die Zeit, da der junge Mensch in die Jünglingsjahre eintritt, Bezug haben. Sie betreffen 1) den Unterschied des Geschlechts und 2) den der Stände. In ersterer Beziehung hat Kant dieselbe Ansicht, wie die Philanthropisten, man solle mit dem angehenden Jüngling offen und ernst über diese Angelegenheit sprechen. In zweiter Beziehung sagt er: Dem Kinde muß man den Unterschied der Stände und die Ungleichheit der Menschen gar nicht merken lassen; man darf ihm nicht gestatten, daß es z. B. dem Gesinde befehle. Dem Jünglinge muß man aber zeigen, daß die Ungleichheit der Menschen entstanden ist, indem ein Mensch Vortheile vor dem Andern zu erhalten gesucht hat. Das Bewußtsein der Gleichheit der Menschen bei der bürgerlichen Ungleichheit kann ihm nach und nach beigebracht werden.

Man muß bei dem Jünglinge darauf sehen; daß er sich absolut und nicht nach Andern schätze; daß er nicht bloß gewissenhaft scheine, sondern wirklich sei; daß er Genügsamkeit mit äußern Umständen und Duldsamkeit in Arbeit beweise. Man soll ferner bei ihm auf Menschenliebe und weltbürgerliche Gesinnungen halten, damit er sich freue über das Weltbeßte, wenn es auch nicht der Vortheil seines Vaterlandes, oder sein eigener Gewinn ist. Damit er einen geringen Werth in den Genuß der Ergötzlichkeiten des Lebens setze, soll man ihm zeigen, daß der Genuß nicht liefert, was der Prospectus verspricht. Die kindische Furcht vor dem Tode wird dann wegfallen.

Nachdem man durch das Vorstehende eine Uebersicht der pädagogischen Lehren Kants erhalten hat, so wird man bestätigt finden, was Strümpell in seinem Werke: „Die Pädagogik der Philosophen Kant, Fichte, Herbart" über das dargestellte Werk sagt. Es heißt dort unter Anderm: Die vorgeführte Schrift enthält Erinnerungen, die sich dem Denker aus der Zeit seines eigenen Erzieherlebens darboten, aus diesen Erinnerungen abstrahirte Allgemeinsätze, theoretische und praktische Lehren, durchaus ohne systematische Ordnung, nur äußerlich abgetheilt, wie es dem Zwecke, darüber von Zeit zu Zeit einen öffentlichen Vortrag zu halten, so eben genügte. Die Darstellung zeigt ferner, daß auf Kant's pädagogische Reflexionen seine Lehren über das Wesen der Dinge, über Mechanismus und Causalität, über Freiheit und Nothwendigkeit, über Schein und Sein, mit Ausnahme weniger Anklänge, keinen Einfluß ausgeübt

haben. Ebenso vermißt man darin, glücklicher Weise, jede weitere Folgerung aus der bekannten Ansicht vom radicalen Bösen in der menschlichen Natur, es herrscht darin vielmehr die heitere Denkweise eines gesunden Empirismus. Darin zwar wird man eine gewisse Einheit wahrnehmen, daß, wie es von Kant nicht anders zu erwarten war, die erziehende Kunst bei ihm durch das Grundprincip seiner Moral, durch die Idee der Pflicht und deren Allgemeinheit als Sittengesetz, eine hohe und edle Haltung empfängt, daß diesem Gesichtspunkte Alles: Disciplin, Unterweisung und Cultur, unterworfen wird."

Wessenberg,

(Ignatz Heinrich von),

ward am 4. November 1774 zu Dresden geboren, wo sein Vater am sächsischen Hofe östreichischer Gesandter war. Die liebevolle Frömmigkeit seines Herzens zog ihn zum geistlichen Berufe hin. Schon als Jüngling bekleidete er Domherrenstellen an mehreren deutschen Hochstiftern. Er war schon Dombechant zu Constanz, als ihn Dalberg 1802 zum Generalvicar dieses Bisthums erhob. 1814 ernannte ihn Derselbe mit Zustimmung des Großherzogs von Baden zum Coadjutor oder Nachfolger im genannten Bisthum, welche Berufung ihm aber die römische Curie verweigerte. Als ihn nach Dalbergs Tode die Kapitularen zum Bisthumsverweser ernannten, verwarf der Papst auch diese Wahl. Zur Rechtfertigung reiste Wessenberg nach Rom, wo er jedoch seinen Hauptzweck nicht erreichte. Die einzige, aber schöne Frucht dieser Reise war ein Band Gedichte, die er unter dem Titel: "Blüthen aus Italien" herausgab und die seinen schon früher durch treffliche religiöse Gedichte und durch seine größere epische Dichtung Fenelon (1812) erlangten Ruf erhöhten. Als in Folge des Concordats mit dem Papste 1827 das Bisthum Constanz aufgelöst wurde, verlor Wessenberg seine Stelle und seitdem lebt er in Baden als Privatmann. Unter seinen zahlreichen Schriften heben wir aus:

Die Elementarbildung des Volkes

in ihrer fortschreitenden Ausdehnung und Entwickelung.

(I. Aufl. 1814, II. Aufl. 1835. Constanz, Verlag von Glückher.)

Ein System der Erziehungs= und Unterrichtslehre finden wir in dem vorbezeichneten Werke nicht, wie schon der Titel sagt; wohl aber schätzbare Belehrungen über einzelne Theile des Volksschulunterrichts. Groß ist die Wichtigkeit, welche der Verfasser der Volksbildung beilegt; groß also auch das Interesse, mit welchem er vom Volksschulunterrichte spricht. In der Volksschulbildung findet er die

sicherste Stütze der Staaten, in ihr die erste Bedingung aller wahren Wohlfahrt derselben. Darum kommt er auch überall auf diesen Gegenstand zurück und bekämpft überall die Vorurtheile, welche Wahn und Selbstsucht gegen die Volksbildung verbreiten. Beides geschieht auf eine so gründliche und eindringliche Weise, daß man sieht, wie sehr der Verfasser von der Wahrheit seiner Mittheilungen durchdrungen und wie viel ihm an der Verbesserung und Erweiterung des Volksschulunterrichtes gelegen ist. Selten wird ein Mann das Interesse des Volkes in dieser Beziehung auf eine so würdige und uneigennützige Weise vertreten haben, wie er. Mit dem größten Freimuthe spricht er sich in dieser Angelegenheit sowohl gegen die geistlichen, als gegen die weltlichen Oberen aus. Es ist ihm aber nicht bloß darum zu thun, daß die Jugend im Volke gehörig gebildet werde; nein, er will auch die Erwachsenen in demselben fortgebildet wissen; und aus Allem, was er hierüber vorträgt und vorschlägt, ist der aufgeklärte Menschenfreund, der erfahrne und christliche Weise zu erkennen. Mit Bedauern mußte ich mich aber in allen Mittheilungen aus der Schrift nur auf das Wenigste beschränken, weil der Umfang dieses Buches es nicht anders gestattet. Möge man sich dadurch veranlaßt fühlen, das Werk selbst zu lesen und zu kaufen, welches letztere schon wegen der Geschichte nöthig ist, die es über die Volksbildung unter fast allen Völkern der Erde enthält. Diese kann nur im Buche selbst gelesen werden und ihren Zweck erreichen, wenn man das Werk an der Hand hat, um, so oft sich Veranlassung dazu bietet, darin nachzulesen.*)

Zur Charakterisirung dieses Werkes wird am beßten die Mittheilung eines Theils des Vorberichts zu demselben dienen. Der Verfasser tritt darin mit Entschiedenheit den Vorurtheilen gegen die Bildung des Volkes entgegen und zeigt, daß die Länder, wo die Volkskultur die schönsten Fortschritte gemacht hat, von Aufruhr, Anarchie und Fanatismus geborgen blieben, während diese Dämonen gerade die Völker, in denen neben dem „blendenden Schein einer falschen und schiefen Kultur der höhern Stände" die Aufklärung und Bildung der untern ganz vernachlässigt oder absichtlich gehindert war, in alle Greuel von Wuth und Elend hinabstürzten. Wann wurden, sagt er, die ewigen Rechte der Menschheit schrecklicher aber zugleich auffallender an denen gerächt, die sie verkannten oder unterdrückten? —

---

*) Dem Vernehmen nach kann das Buch nur noch auf antiquarischem Wege bezogen werden. Es wäre daher zu wünschen, daß eine neue Auflage davon mit Benützung der vielen Erfahrungen, welche die neuesten Zeitereignisse auf dem pädagogischen Gebiete herbeigeführt haben, bearbeitet erscheinen möchte. —

Manche halten dem Streben nach verbesserter Volksbildung die Besorgniß entgegen, das Christenthum möchte gefährdet werden, allein es gibt keine Lehre, die so nachdrücklich zur Liebe des Lichts und zum Wandel im Lichte auffordert und so stark gegen jede Lüge, jede Täuschung eifert, als das Christenthum, welches von demjenigen, der an Geist und Gemüth roh und ungebildet ist, nicht einmal klar und vollständig aufgefaßt werden, und sich in ihm nicht gehörig entfalten kann. Nicht bessere Volksbildung, die den Geist aufhellt, sondern Unwissenheit, Verfinsterung, Barbarei ist es, was dem Christenthum Gefahr bringt. Nirgend gedeiht das Christenthum besser, als unter dem Schutze wahrer Aufklärung, so wie diese nirgend ungestörter fortschreitet, als unter dem Schutze des Christenthums. Wie soll aber der Saame des Wortes Gottes gedeihen, wenn der Boden nicht vorher gehörig zubereitet worden? Wie kann das Volk befähigt werden, auch nur die einfachste Predigt zu fassen, wenn seine Fassungskraft nicht in der Jugend entwickelt und durch Uebung gestärkt worden ist? — Viele möchten den Volksunterricht in die engen Schranken zurückversetzt sehen, von welchen er vor Zeiten umschlossen war, und bei verschiedenen Völkern noch umschlossen ist. Eine höhere Steigerung dieses Unterrichts beruhe, sagen sie, auf einer schwärmerischen Vorstellung von der Vervollkommnung der menschlichen Gesellschaft. Diesen mag es hier genügen, die treffenden Worte des viel erfahrnen Hrn. Oberhofpredigers v. Ammon entgegenzustellen: „Man muß, sprach der würdige Mann in einer öffentlichen Ständeversammlung zu Dresden, man muß entweder ein Pessimist sein mit den Freunden der Finsterniß, oder ein Optimist mit den Freunden des Lichts; ein Schwanken zwischen beiden findet nicht statt nach dem erhabnen Ausspruche des Evangeliums: ihr könnet nicht Gott dienen und dem Mammon. Ist aber diese Bemerkung gewiß und unläugbar, so gibt es auch keinen zu weit getriebenen Optimism; denn da wäre eine zu weit getriebene Tugend und Pflicht; ferner keinen blinden, weil ein geistig Blinder das Beste eben so wenig zu sehen vermag, als ein körperlich Blinder die Sonne am Himmel. — Der Optimism als Substanz ist unveränderlich gut; in der Modalität hingegen kann es allerdings fehlerhaft sein; nur in subjektiver Beziehung gibt es einen redseligen Optimism, schöne Worte ohne That; einen stolpernden, das Vorgreifen in der Wahl schlechter Mittel zum besten Zweck; endlich einen galoppirenden, der von dem Schlechten sofort zum Besten übergehen will, ohne das Gute und Bessern erst in das Dasein zu rufen." — Der größte Optimist oder Weltverbesserer war Christus, der Sohn Gottes selbst.

Eine Nation gelange zum Gipfel des Ruhmes, der Macht,

des Reichthums. Sie vermag diesen Zustand nicht zu ertragen, sie stürzt in Weichlichkeit, Wollust und Verkehrtheit jeder Art, woferne nicht eine gründliche Ausbildung ihres Verstandes und Gemüthes die Einsicht und Angewöhnung der ächten Tugend verbreitet hat, die das Vergängliche durch das Ewige beherrscht. Hoffen wir, die Einsicht und der edle Wille der Regierungen werde durch sorgfältige Benutzung und Vervollkommnung der bisherigen Bildungsversuche die Nachwelt vor der Nemesis bewahren, welche wir durch die ganze Weltgeschichte still und ernst einherschreiten sehen, und deren strafenden Blick noch keine Verunglimpfung der Menschheit, keine Verwahrlosung ihrer Bildung entgangen ist!

In dem Buche selbst ist I. von dem Zwecke und den Mitteln der Volksbildung die Rede. Eine gesunde Seele in einem gesunden Körper bleibt immer das edelste und vollkommenste Ziel der Erziehung. (S. Locke!) Darin besteht auch das Ziel aller ächten Cultur.

Wie die Cultur, so kann auch die Erziehung hauptsächlich von 2 Gesichtspunkten ausgehen. Entweder zielt ihr Bestreben vorzüglich dahin, für alle im irdischen Leben Nutzen bringenden Geschäfte tüchtige Mitglieder der Gesellschaft zu bilden; oder sie macht sich die höhere Aufgabe, der Bildung für gesellschaftliche Zwecke die Menschenbildung zum Grunde zu legen, und es mithin vornämlich darauf anzulegen, an Geist und Körper unverdorbene, aufgeklärte, edelgesinnte und tugendhafte Menschen zu bilden. Ebenso geht der Unterricht entweder von einer gemeinen oder höheren Ansicht aus. Nach der ersteren beschränkt er sich auf Anleitung zur technischen Fertigkeit im Lesen, Schreiben und Rechnen, und zur Erlernung solcher Kenntnisse, welche die bürgerliche Brauchbarkeit befördern. Nach der höhern Ansicht hat aller Unterricht die Entwickelung und Bildung der geistigen Anlagen und Kräfte zum Zweck, und fängt immer damit an, den Schüler zum Begreifen, Empfinden, Nachdenken und Erlernen tüchtig und dafür empfänglich zu machen. Das achtzehnte Jahrhundert liefert merkwürdige Beispiele dieser Tendenzen.

Der Verfasser kommt nun auf Rousseaus Emil zu sprechen, welches Buch, nach seinem Urtheil, ungeachtet seiner Irrungen und Mängel als geistreiche und umfassende Kritik der Erziehungs- und Unterrichtsweisen, und zum Theil auch als Theorie, oder vielmehr Ideal einer solchen, die der Natur gemäß ist, für immer klassischen Werth behält. Nach dessen Erscheinung konnte es nicht fehlen, daß Manche auftraten, welche die beiden Erziehungssysteme (das der

Nützlichkeit und das der Humanität) zu vereinigen suchten. Dahin sind zu rechnen: Basedow, Rochow, die Herausgeber des Revisionswerks 2c. Ihre Bestrebungen gingen zwar einseitig von dem Gesichtspunkte der Aufklärung, des Verstandes aus; es wäre aber unbillig, ihnen deßhalb einen Vorwurf zu machen, weil die große Vernachlässigung der Verstandesbildung in den vorhergehenden Zeiten, wo sich der Volksunterricht auf eine mechanische Gedächtnißübung beschränkte, auf jenes Aeußerste hintrieb, wo man sich von der Verstandesbildung das Heil der Menschheit deswegen versprach, weil man zur Einsicht gelangt war, wie großes Unheil aus der Unwissenheit und der Verwahrlosung des Verstandes hervorquelle. In der Pädagogik schied sich dann, ohne daß es ihre Priester gewahrten, der Unterricht immermehr von der Erziehung. Durch Kants tiefsinnige Kritik wurde eine Leuchte gegeben, durch welche die planlos Umherschweifenden sich wieder zurecht finden konnten. Aehnliche Hülfe bot der Pädagogik des Genie Pestalozzis dar, welcher tiefer, als seine Vorgänger, das Wesen der Menschheit und ihre ursprünglichen Kräfte auffaßte und die Entwickelung derselben mittelst der allgemeinen Lernorgane (des Seh=, Hör= und Sprach=Organs) zu den Anfangspunkten aller Elementarbildung gemacht hat. Niemals werden aber Unterricht und Erziehung das Gewünschte leisten, wenn ihr höchstes Ziel nicht die Entwickelung und Belebung der religiösen Anlagen ist. Damit aber die wahre Idee von Gott des Menschen Eigenthum werde, muß er den Gott auch fühlen, den er denkt. Nicht durch eine Masse von Kenntnissen, womit der Unterricht den Geist anfüllt, wird der Mensch gebildet und tüchtig, sondern dadurch, daß sein Geist geweckt, entfaltet, gestärkt und gehoben wird. Die Wirkungen von Pestalozzis Lehre werden vom Verfasser weiter auseinandergesetzt; ebenso die Verdienste gerühmt, welche sich Graser, Stephani, Tillich, Wilmsen, Denzel, Türk, Niederer, Schwarz, Harnisch, Fellenberg, Wörle u. A. um den Elementarunterricht erworben haben. Dann heißt es, „eine Nation könne vergeblich auf den Ruhm wahrer Cultur Anspruch machen, so lange nicht der Unwissenheit und Rohheit der gemeinen Volksklassen, welche die Wurzel und der Stamm einer Nation sind, durch zweckmäßige Bildungsanstalten gesteuert worden. Diese Anstalten sind: der Gottesdienst und der Unterricht in Kirche und Schule. Keine von beiden Anstalten kann recht gedeihen, wenn nicht beide harmonisch in einander greifen."

Jede Volksschule soll eine religiöse Anstalt sein. (Vergl. Denzel 1. Bd. d. Schr.) Hier und im Aelternhaus soll der Mensch beten lernen. — Beten lernt das Kind am besten von der Mutter, auch vom Vater im stillen häuslichen Kreise. Sieht es hier die

Mutter, den Vater die Hände falten, hört es sie aus dem Herzen beten, so wird es sich unwillkürlich zum Gebet hingezogen fühlen, und während es noch vom höchsten Wesen nur eine sehr dunkle Vorstellung hat, wird ihm so das Beten schon zur Natur. Der Lehrer setze in der Schule fort, was die Aeltern im Hause begonnen! Schwerlich wird die Volksbildung in einem Lande blühen, wo die Regierung sich um sie nicht bekümmert; aber sie wird auch in jedem Lande verkrüppeln, wo die Regierung ihre Sorgfalt ins Anordnen alles Details der Bildungsanstalten setzt. Der Schullehrer treibt ein Geschäft des Geistes, das er nur mit eigenem Geiste recht betreiben kann. Ohngeachtet der Analogie, die zwischen der Regierungskunst und der Pädagogik statt findet, sind doch gewiß eben so wenige Staatsbeamte in die Geheimnisse der Pädagogik eingeweiht, und zur richtigen Beurtheilung der bessern Schulmethoden fähig, als bloße Schulmänner, wenn gleich in ihrem Fache vortrefflich, zur Behandlung politischer Geschäfte tauglich wären.

Mit der Form und dem Geist der bürgerlichen Gesellschaft muß sich nothwendig auch Geist und Form der Volksbildung verändern. Sie nach dem Verschwinden der Einrichtungen des Mittelalters noch im Zustande dieser Zeit erhalten zu wollen, ist ein Mißgriff, der nur üble Folgen haben kann.

In jedem Volke sieht man indessen die gelehrte Bildung der Zeit nach zuerst aufblühen und der gemeinen den Weg bereiten. Auch gibt es Völker, in denen die höhern Klassen schon viele Bildung haben, die niedern aber noch auf den untersten Stufen der Rohheit stehen. Vom umgekehrten Verhältnisse findet sich kein Beispiel. Es ist in der Sache gegründet, daß nur der Gebildete wieder Andere bilde, und daß demnach die Bildung des rohen Volkes von den gebildeten Klassen ausgehe. Die gemeine Volksbildung muß als die schönste und gereifteste Frucht und zugleich als die herrlichste Vollendung der gelehrten und ästhetischen Bildung angesehen werden. Es ist aber des Lehrens, das weder die Denkkraft anregt, noch die Selbstständigkeit des Gemüths, des Willens, des Charakters stärkt, in vielen Schulen noch immer zu viel. Für den Unterricht in den gemeinen Volksschulen eignet sich nur das, was, indem es des Schülers Gedächtniß und Einbildungskraft auf naturgemäße Art beschäftigt, zugleich alle Kräfte des Verstandes und des Gemüths übend und bildend entwickelt. Dies beschränkt sich aber auf die Kenntniß des Menschen nach seinem Wesen und seinen Eigenschaften und in seiner Beziehung zu andern Menschen, zu der ihn umgebenden Natur und zu Gott. Nur diese Kenntniß wird dem Schulkind bildend für das Leben. In Gegen=

ständen hingegen, die der Bestimmung des Ungelehrten fremd sind, oder über die wegen Kürze der Zeit oder Mangel an Hülfsmitteln nur ein dürftiger, seichter Unterricht möglich ist, sollte die Volksschule sehr sparsam sein.

Es ist ein albernes Vorurtheil, daß die Natur der Beschäftigung der den Ackerbau, Handwerke oder Gewerbe treibenden Volksklassen sie nothwendig von dem Bereich der Wissenschaften ausschließe. Dieses Vorurtheil ist Schuld, daß bisher zwischen den Wissenschaften und der Industrie eine große Kluft bestanden hat, als ob nicht der Werth der meisten Wissenschaften gerade darin bestände, daß ihre Hauptergebnisse auf die Lebensgewerbe einen wohlthätigen Einfluß erhalten. Erst seitdem die Gewerbe des Zunftzwangs und anderer Fesseln allmählig entledigt worden, hat man auch mittelst des Schulunterrichts die Wissenschaften mit den Gewerben in nähere Verbindung gesetzt. Des Unterrichts in der Moral, in der praktischen Lebensweisheit bedarf der Bauer wie der Gelehrte oder der Staatsbeamte. Jeder bedarf der Wissenschaft, sich selbst beherrschen und sein Kapital (seien es Kräfte, Anlagen oder Güter) wohl zu verwalten und zweckmäßig anzuwenden. Ist dies nicht auch die Summe der Weisheit, die einen Sokrates oder Phocion, einen Mark Aurel oder Fenelon leitete?

Schon Karl der Große hielt die Lehrer, die das Volk bilden, für eben so wichtig, als die Krieger, die es gegen auswärtige Feinde vertheidigen, und die Richter oder Obrigkeiten, die es durch Handhabung der Gesetze wider gegenseitige Beleidigungen schützen.

Einen neuen Aufschwung bekam der Volksunterricht, als die Reformatoren im 15. und 16. Jahrhunderte, die ersten Kirchenväter nachahmend, das Lesen der Bibel (freilich wegen Mangel an Auswahl nicht ohne Tadel) Allen als Religionspflicht einschärften, und beim Gottesdienste den Gesang in der Muttersprache wieder einführten. Hiedurch wurde die Errichtung und Verbesserung von Volksschulen unausweichlich nothwendig. Indessen läßt sich nicht läugnen, daß der Eifer besonders von Seiten der Regierungen und der Kirchenbehörden für Veredlung der Volksschulen in protestantischen Ländern meist frühzeitig nachließ und erst in der 2. Hälfte des XVIIIten Jahrhunderts wieder erwachte — einer Epoche, die besonders für Deutschland (auch das katholische) das Zeitalter der Pädagogik, und, wenn gleich auch hierin nicht schon ein aufgeklärtes Zeitalter, doch nach Kants Ausdruck ein Zeitalter der Aufklärung genannt werden kann. Eines der fruchtbarsten Erzeugnisse der Fortschritte, welche die Pädagogik und die Ausbildung der Muttersprache den philosophischen Forschungen des XVIII. Jahrhunderts verdankten, war die

Verwandlung mancher Bürgerschulen, die seit Jahrhunderten als Zwitter von Elementar- und gelehrten Schulen die Musterkarten des Pedantismus waren, in eigentliche Realschulen. Doch bleibt hierin noch vieles zu thun. Denn, obgleich das Bedürfniß solcher Schulen, wo die Bürgersöhne in Städten die ihrem künftigen Gewerb entsprechenden Kenntnisse sich zu verschaffen Gelegenheit finden, schon längst dargethan ist; so entbehren ihrer doch noch überall bei weitem die meisten Städte. Die Nachtheile hieraus sind mancherlei. Junge Bürgerssöhne, gerade in der Lebensepoche, wo die Gefahr der Verschlechterung am größten ist, nach dem Austritt aus der Elementarschule, überlassen sich dem Müssigang, bis sie einen bestimmten Beruf antreten. Ihre Kenntnisse im Gewerbe bleiben mangelhaft und das Gewerb nimmt den Krebsgang.

Auch auf das weibliche Geschlecht erstreckte sich der Einfluß des lebhaft erregten Sinnes für Erziehung. Doch gehört noch immer zu den wichtigsten Gegenständen, wofür in allen Ländern am wenigsten geschieht, der Unterricht der Töchter, als künftiger Mütter zu guter Erziehung der Kinder. Für solche Kinder, die noch nicht zur Volksschule reif sind, aber einer guten häuslichen Aufsicht entbehren, entweder weil ihre Eltern dazu moralisch unfähig oder außer Haus zu arbeiten genöthigt, oder weil sie arm und elternlos sind, hat man in England, später auch in mehreren Gegenden Deutschlands Kleinkinder- oder Bewahrschulen errichtet, wo sie von Verderbnissen fern gehalten, mit kleinen Uebungen des Verstandes und der Sinne, auch mit angemessenen Spielen beschäftigt und zum Guten angeregt werden. Solche Anstalten werden am besten würdigen, verständigen und sittlichen Frauen anvertraut. Ohne solche Anstalten werden viele Kinder an Leib und Seele verkrüppelt, ehe die eigentliche Schule sie aufnehmen kann. Sie verdienen daher die sorgfältigste Aufmunterung und Unterstützung von Seite der Staats- und Kirchenbehörden.

Auch die Liebe zum Vaterland, die wahre, heilige nämlich, die nicht auf Dünkel, Wahn und Eitelkeit beruht, muß schon am Altar der Häuslichkeit entzündet werden; die Schule hat sie dann nur zu pflegen. Dies geschieht am besten durch die Darstellung der wirklichen Vorzüge des Vaterlandes und der edelsten Züge seiner Geschichte, Menschen und Schicksale. Befehlen und erzwingen läßt sich die Vaterlandsliebe nicht. Aber das Bild der Treue, der Eintracht, der Hingebung der Vorfahren muß in der Jugend Bewunderung und Nacheiferung erwecken. Wie elend müßte das Volk sein, wo dieses Bild nicht Wunder zu wirken vermöchte?

Unter II. wird von der Methode und der Leitung des Volksunterrichts gesprochen. Für den gedeihlichen Erfolg des Unterrichtes ist es nicht nur wichtig, was, sondern auch wie gelehrt werde. Eine fehlerhafte Methode des Unterrichts hemmt die Entwickelung der Geister und kann sie sogar ersticken und zerstören; sie verursacht großen Zeitverlust, was besonders beim Volksunterrichte von Bedeutung ist; sie kann auch die Kenntnisse nicht fest begründen, seichte Kenntnisse sind ihre Frucht. Das Lehren setzt ein angebornes Genie oder Talent voraus, doch giebt es einige wenige Grundsätze, die in einer guten Lehrmethode befolgt werden müssen; denn der Gang der Natur in der Entwicklung der Geisteskräfte ist unwandelbar bestimmt und es kann in dieser Hinsicht nicht zwei gute Unterrichtsmethoden geben, sondern nur Eine gute und diese ist diejenige, die vollkommen auf den ewigen Gesetzen der Natur beruht.

(Bemerk. Diese Eine Unterrichtsmethode muß aber eine fast unendlich modificirte sein, weil jeder Unterricht nach der Individualität der Schüler bemessen werden muß.)

Kein Pädagog bilde sich ein, daß er schon im Besitze der einzig guten sei; wir können uns ihr nur nähern. Uebrigens sollen wir bei jeder Lehrmethode ihren Buchstaben (ihre Form) und ihren Geist wohl unterscheiden. Von allen haben wir erfahren, daß sie, wenn der Geist ihrer Erfinder von ihnen gewichen ist, in Mechanismus übergehen. Eigentlich sollte jeder Schullehrer die den Gaben und Eigenheiten seiner Person und den Umständen angemessenste Methode erfinden, oder was dasselbe ist, sich eine Methode durch bestmögliche Ausübung der Grundsätze über Methodik zu seinem Gebrauch selbst ausarbeiten. Die Persönlichkeit des Lehrers bleibt immer die Hauptsache. Eine gute Methode muß nicht nur Lust zur Sache, sondern auch erhöhte Liebe zum Lehrer erwecken. Hingegen ist es gewiß, daß jede Methode, welche die Selbstthätigkeit nicht weckt, eben dadurch sich als verwerflich zeige. Zur Einleitung und Begründung des Unterrichts kann nichts untauglicher sein, als die abgezogene Regel. Durch Vorstellungen, die die Sinne und die Einbildungskraft anregen und durch Uebung in und nach solchen Vorstellungen will sein Geist allererst geweckt und entfaltet werden. Das Gedächtniß ist allerdings ein wichtiges Organ für den Unterricht, aber wenn es nur mit unverstandnen Worten, wenn es mit Formeln beladen wird, die der Verstand nicht versteht, denen das Gemüth kein Interesse abgewinnen kann, so wird das Gedächtniß fruchtlos abgenutzt, und für die geistige Bildung gar nichts gewonnen. Damit der Unterricht bildend werde, muß die Einbildungskraft als Vermittlerin zwischen dem Gedächtniß und dem Ver=

stande gebraucht werden. Deßwegen war die Poesie die erste Lehrerin der Völker.

Das erste, wozu Kinder angeleitet müssen, ist das sorgfältige, genaue Beobachten und das Vergleichen der Aehnlichkeiten und Verschiedenheiten. Nur wer diese von einem Gegenstande kennen lernt, erlangt eine richtige Kenntniß von ihm. Sokratische Fragmethode muß sich ganz nach der Entwickelungs- und Bildungsstufe der Individuen richten. Der Lehrer muß dabei alle seine Gelehrsamkeit vergessen und selbst Kind werden, sich ganz in die Natur und Sinnesart des Kindes versetzen. Der Kinder selbst, sagt Haman, sind des Lehrers beste Lehrer, und von ihnen muß er das Meiste lernen. Die Bell-Lanastersche Methode des wechselseitigen Unterrichts kann nur dann mit Nutzen angewendet werden, wenn der Schullehrer für alle Abtheilungen der eigentliche Lehrer, die Seele des Ganzen bleibt, während die Schüler, die er zu Gehülfen beruft, nur das, was er gelehrt hat, mit einer Abtheilung einüben, wobei aber sorgfältig darauf zu sehen ist, daß der kindliche Sinn nicht verloren gehe, sondern das Verhältniß der Kinder unter sich immer theilnehmender und liebreicher werde. Der eigentliche Lebensgeist der Schulen, ohne den alle Methoden zur todten Form erstarren, ist die L i e b e. Sie muß die Seele des Lehrers sein. Und seine Seele muß in das Gemüth der Schüler übergehen, dann erst wird sein Werk gedeihen. Schwach darf die Liebe des Lehrers freilich nicht sein. Nicht selten zwar muß sie mit Ernst auftreten; aber auch im Strafen, in der Wahl und Anwendung der Strafmittel soll sie ihr Wesen nicht verleugnen. Stock und Ruthe sind Zuchtmittel für Thiere und Sklaven, nicht für freie Menschen und Christen. In der Härte und Furcht erzogen, müssen die Kinder hart werden gegen Menschen und Thiere und dann furchtbar für Alle, sobald sie zur Kraft gelangen. Sklavenerziehung weckt im Kinde den Trieb, den Nächsten als Sklaven zu behandeln. Wirkt doch nichts mächtiger in der Jugend, als der Nachahmungstrieb und meist auf das ganze Leben hin. (Damit sagt auch Wessenberg nicht, daß in der Jugenderziehung alle körperlichen Strafen verbannt sein können.) Diejenigen, die den W e t t e i f e r aus der Erziehung verbannt wissen wollen, übersehen, daß das meiste Gute, das wir an den Menschen wahrnehmen, unterbleiben, daß die edelsten Talente unentwickelt, daß die herrlichsten Anlagen brach liegen würden, wenn die Nacheiferung nicht wäre. Sie lassen außer Acht, daß die Triebfedern zum Handeln, die in Leidenschaften ausarten können, wohl der Mäßigung und Leitung bedürfen, aber nicht entbehrlich sind, und daß unter diesen Triebfedern der Wetteifer noch am leich-

testen aufs Gute, aufs Gemeinnützigste hingelenkt und vor den Verderbnissen der Selbstsucht bewahrt werden kann.

Von großer Wichtigkeit ist der Antheil, den die Autorität des Lehrers für den guten Fortgang der Schule in Anspruch nimmt. Die folgsame Achtung der Schüler für die Autorität ist dem Lehrer unentbehrlich. Auch wird sie von selbst entgegenkommen, wenn seine Autorität auf persönliche Tugenden und Vorzüge gründet, und sich vor jedem Mißbrauche derselben hütet. So muß Zucht den Unterricht, Gehorsam die Erkenntniß vorbereiten. Die Bildung des Willens kann weniger durch Regeln, als durch Angewöhnung und durch Darstellung von Vorbildern begründet werden. Selbst mit bloßen Erzählungen wird hier weniger ausgerichtet, als durch das lebendige Beispiel guter Handlungen und dadurch, daß Erzieher und Lehrer die Kinder auf das Schöne und Häßliche im Thun und Lassen aufmerksam machen ꝛc. Religion ist in jedem Menschen das schönste Ergebniß seines Bildungsganges, aber man kann sie nicht durch Lehre und Unterricht allein mittheilen; es läßt sich nur wie zur Philosophie zu ihr anleiten, und jeder muß sie selbst aus sich durch die ihm inwohnende Kraft entwickeln. Die erste Begründung muß der fromme Sinn im Aelternhaus erhalten; der Anblick frommer Aeltern muß ihn wecken und beleben. Das Kind herzlich beten lehren, kann Niemand so gut als das Beispiel der Mütter. (S. oben p. 34.)

Zerstörend für die sittlich-religiösen Anlagen des Kindes ist es, wenn ihre Bildung auf dem Wege des Gedächtnisses und mechanischer Einübung behandelt wird. Gleich wie die Grammatik als ein abstractes Denken über die Sprache den Menschen in seinem natürlichen Drange zur Sprachentwickelung nicht fördert, eben so wenig kann ein auf ähnliche Art abstrakt aufgestelltes Wissen über Moralität und Religiosität die freie Entwickelung derselben fördern; zu einer Kraft und Stärke des Geistes muß die sittlich-religiöse Anlage durch belebenden, das Herz ansprechenden Unterricht erhoben werden.

Auch das Physische der Kinder soll die Schule nicht außer Acht lassen, denn der Mensch soll auch den Körper, nicht bloß die Seele in seine Gewalt bekommen. Alle sinnlichen Leidenschaften herbergen im weichlichen Körper. Für gesunde heitere Schulstuben sollte auch aus dieser Rücksicht gesorgt werden. Die Schule ist noch zu oft ein Gefängniß, ein Käfig. Gut wäre es, wenn die Kinder nie über eine oder zwei Stunden nach einander zum Sitzen in der Schule angehalten würden. Uebrigens sollte zwischen kleinen und mehr erwachsenen Kindern in Hinsicht der Schulzeit ein Unterschied statt finden. Auch sind Leibesübungen unter Anleitung und

Aufsicht für die Knaben sehr bildend. Dadurch wird zugleich die Geisteskraft geübt, geschärft, gestärkt, zur Ausdauer gewöhnt. —

Endlich verdient die körperliche Reinlichkeit in den Volksschulen große Beachtung. Eine Anleitung, die sich darauf bezieht, gehört wesentlich in ein gutes Lesebuch für solche Schulen. Ueber alles dieses muß die allgemeine Schulordnung, die von der Regierung ausgeht, das Nöthige bestimmen. Damit aber eine solche gesetzliche Schulordnung nicht mehr Gutes verhindere als fördere, darf sie nicht zu sehr ins Einzelne gehen, und der Bestimmung der ausübenden Schulmänner nichts anvertrauen wollen. Sonst schlägt sie den Geist und Muth dieser Organe des Schulwesens nieder und erniedrigt dasselbe zur seelenlosen Maschine. (Vergl. damit Riecke im 2. Bd. d. Schr. p. 244). Das Aeußere muß sie allerdings genau anordnen; in Hinsicht des geistigen Schullebens aber sollte sie nur Grundzüge aufstellen, deren Entwickelung nach Zeit und Umständen der Einsicht und Beurtheilung der einzelnen Schulbehörden und Schulmänner überlassend. Am verwerflichsten ist die Vorschreibung gewisser Lehrmethoden. Dabei verkennt man ganz das Wesen einer guten Lehrmethode, welches nicht in Formen, sondern in einer naturgemäßen Behandlung des menschlichen Geistes besteht, zu welcher eine Regierung zwar aufmuntern, die sie aber durch keine Vorschriften erzwingen kann. Erhebt man eine Methode zum Gesetz; so wird, wäre sie auch unter den bekannten die beste, das Nachdenken der Schullehrer und ihr Geist gelähmt, der Fortschritt aufgehalten, und dem Mechanismus die Herrschaft in den Schulen übergeben. Die Hauptsache ist, daß die Schullehrer so unterrichtet werden, daß sie stets nach Vervollkommnung ihrer Methode streben. Dann wird keine schlechte Wurzel fassen und der Schlendrian nicht überhand nehmen.

Bezüglich der Aufsicht über die Volksschulen sagt Wessenberg: Auf eine gute Auswahl der Schulaufseher kommt vieles an. Seelsorger möchten sich am besten dazu eignen. Dies setzt freilich voraus, daß die Geistlichen zu tüchtigen Schulmännern gebildet werden. Wehe dem Schulwesen eines Landes, wo dies nicht geschieht! Es wird nie im Großen gedeihen, nie tiefe Wurzel fassen, nie rechte Fortschritte machen.

Die Offentlichkeit der Schulprüfung ist nothwendig, nicht nur, um den Wetteifer der Kinder zu beleben, sondern auch, damit das Publikum den Erfolg des Unterrichts, den Fortgang der Kinder beurtheilen kann und seine Theilnahme an dem Gedeihen der Schule angefrischt werde. Ueber den Fortgang des einzelnen Kindes kann freilich die öffentliche Prüfung nicht allein entscheiden. Denn das Kind kann talentvoll und fleißig, zugleich aber schüchtern sein. Nur

von dem Ergebniß des Schulunterrichts im Ganzen soll die öffentliche Prüfung, wenn sie zweckmäßig gehalten wird, eine richtige Vorstellung geben.

Ueber Schulpreise heißt es: das Talent findet seine beste Belohnung in sich selbst; wird ihm überdies ein Preis zugeschieden, so fühlt sich der von der Natur minder Begabte doppelt gekränkt. Werden nur wenige Preise ausgetheilt, so erregen sie leicht Eifersucht, Neid und Eitelkeit. Eigentlich sollten die Preise nur Ermunterung sein zum Wetteifer in Besiegung des Hanges zur Trägheit, zum Unfleiß, zur Zerstreuung. Ist dies der Zweck der Preise; so sind alle Schüler, bei aller Verschiedenheit der Talente, in der Fähigkeit, sich um die Preise zu bewerben, gleich, und es ist dann ein gutes Zeugniß für eine Schule, wenn die Zahl der Preise mit Recht vermehrt werden kann.

Ueber die Gesetze im Bezug auf das Schulwesen liest man: Dieselben müssen dem Sittenzustand und dem Bildungsgrad des Volkes anpassend sein; daher kann ein Schulgesetz für ein Land und eine Zeit vortrefflich, für ein anderes Land oder eine andere Zeit zweckwidrig sein, und jedenfalls darf die wachsame und fördernde Fürsorge des Gesetzgebers für Volksbildung nie stille stehen. Dem Schulgesetze gebührt der oberste Rang unter allen Gesetzen; von ihm sollen alle übrigen Kraft und Leben erhalten; ihm kommt es zu, die Gegensätze, die Widersprüche in den Zuständen des Volks auszugleichen; an ihm ganz besonders soll man die Stufe von Aufklärung und Gesittung erkennen, zu der ein Volk gelangt ist.

Unter III. ist von den bedeutendsten Hindernissen der Volksbildung die Rede.

Unter allen Hindernissen der Volksbildung steht die mangelhafte oder unrichtige Vorstellung von der Wichtigkeit und Nothwendigkeit der Volksbildung und von den Erfordernissen derselben obenan. Die Selbstsucht macht, ihrer Natur nach, lichtscheu. Daher fürchtet sich der Pöbel aller Klassen vor nichts mehr, als vor dem Lichte, während ein Mensch, welcher Einsicht mit Rechtschaffenheit und Wohlwollen verbindet, sich vor nichts mehr, als der Finsterniß hütet. Dieser hat keine Ursache, das Licht zu scheuen. Dem selbstsüchtigen Pöbel aber wird es am hellen Tag unbehaglich und er strebt daher, das Licht zu beseitigen und ihm wo möglich den Zugang zu wehren. Er folgt dabei nur dem Instinkt eines augenblicklichen Interesses, unbekümmert um die vielen Uebel, welche die Finsterniß ausbrüten mag.

Man möchte uns weiß machen, die Verdorbenheit der Sitten sei eine Frucht der zu großen Verbreitung des Lichts. Wie

kann aber das Licht die Frucht der Finsterniß erzeugen? Die bösen Beispiele sind es, welche die Ansteckung in den untern Reihen verbreitet haben. Gewisse kluge Herren wünschen sich zwar (der Verfasser bezieht sich hiebei auf Westenrieder in seinen sämmtlichen Werken. Kempten. V. 203 sq.) geschickte und einträgliche Bauern und Handwerker; sie wünschen zwar den Zweck, aber fürchten die Mittel. Sie halten aufgeklärte Leute für zehnmal gefährlicher als dumme. Wie soll aber ein Unterricht dem gemeinen Mann staatsgefährlich machen, der ihn überzeugt, daß allein von der Erfüllung der Pflichten sein wahres Wohl und seine Zufriedenheit in allen Fächern des Lebens abhänge, daß er nur bei einer regelmäßigen Ordnung, Arbeitsamkeit, Häuslichkeit und durch vorzügliche Geschicklichkeit im Gewerb und in der Wirthschaft jenen Wohlstand, den er billig sucht, erwerben könne?

Man besorgt von der Verbreitung des Lichtes ein Uebergewicht des Volkes durch Vereinigung der geistigen und sittlichen Macht mit der physischen. Allein des Volkes Macht ist nur dann furchtbar, wenn sie, anstatt von einem vernünftigen, gebildeten Geist geleitet zu sein, ein Spielzeug roher Leidenschaften ist. Mithin nimmt die Gefahr in gleichem Maße ab, wie die Einsicht, die Vernunft, die geistige und sittliche Bildung im Volke zunimmt.

Einen ärgern Feind kann aber das Gedeihen der Volksschule nicht haben, als die Verwahrlosung oder Ausartung der Vorstellungen von göttlichen Dingen. Der höhere Zweck der Schule wird dadurch vereitelt; sie wird ihrer schönsten Frucht beraubt; sie wird zur dienstbaren Magd niedriger Interessen herabgewürdigt. Für die Volksbildung ist nichts zu hoffen und alles zu fürchten, wenn das Licht des Evangeliums verdunkelt, wenn es zur Entzündung eines fanatischen Argwohns gegen jede Lichtverbreitung mißbraucht wird.

Es gibt auch solche, die wohlmeinend äußern, das Volk werde durch bessere Bildung und Unterweisung aus einer glücklichen Unwissenheit gerissen, die seinen Verhältnissen am besten zusage; man zeige ihm ein zwar schönes, aber sehr entferntes Ziel, das es doch nie erreichen könne. Allein solche Besorgnisse können nur bei einer Bildung gegründet sein, die den Bedürfnissen und dem Zustand des Volkes unangemessen ist, sie müssen bei einer Bildung wegfallen, die, ohne seine sinnliche Begierlichkeit zu steigern, seinen Geist und sein Gemüth für alles Wahre, Gute und Schöne empfänglicher macht und seinen sittlichen und rechtlichen Sinn schärft, so, daß ihm nichts Göttliches und Reinmenschliches mehr gleichgültig ist. Die Unwissenheit ist die Mutter des sinnlichen Wohlseins genannt worden. Das Paradies der Thiere mag sie auch immerhin sein. Aber wir werden deßwegen doch den Zustand der Esquimaux nicht für beneidens=

werth erachten. Dem Volk in Spanien, in Portugal, in Neapel, in Irrland fehlt es nicht an einem reichlichen Maaß von Unwissenheit. Aber seinen Wohlstand, selbst den bloß sinnlichen, hat noch kein Reisebericht gerühmt.

Ein bedeutendes Hinderniß des guten Erfolgs der Volksschulen ist noch an vielen Orten der zu niedrige Begriff vieler Aeltern von dieser Anstalten Bestimmung und Leistungen. Sie sehen darin nur einen mechanischen Uebungsplatz für das Lesen, Schreiben und Rechnen zum Behuf des leichtern Erwerbs der Mittel zum leiblichen Unterhalt. Zugleich stecken sie in dem Wahne: mit dem Schulunterricht sei die Bildung ihrer Kinder vollendet und die Schule habe hierin Alles zu leisten, ohne daß es des Mitwirkens der häuslichen Erziehung bedürfe. Wie könnten Aeltern, deren Auge so schielend, deren Gesichtskreis so beschränkt ist, sich zu einer wahren Achtung des Lehrerberufs erheben? Ihnen ist der Schullehrer nicht ein hochgeschätzter Hausfreund, dem ihr Theuerstes anvertraut ist, und dem sie selbst auf alle Weise in die Hände zu arbeiten haben; in ihren Augen ist er, gleich dem Ortswaibel (Stockmeister) ein Gemeindediener, der für sein Geschäft aus dem Gemeindesäckel bezahlt wird. U. s. w. Zu den Hindernissen des Volksschulwesens ist auch in manchen Ländern der Mißgriff zu zählen, daß für seine oberste Leitung keine eigene Behörde besteht, die mit Sachkundigen besetzt ist und selbstständig wirkt. Die Leitung fällt daher oft in die Hände Unkundiger im Schulfache, oder doch Solcher, die die Volksbildung nur als eine Nebensache ansehen, oder als eine Angelegenheit, die fremdartigen politischen Rücksichten untergeordnet werden müsse. Daher die vielen Halbheiten und Pfuschereien, wobei mehr nach dem Schein als nach dem wirklich Guten und Haltbaren hingestrebt, das Mangelhafte mit glänzenden Lappen ausgeflickt, Schlechtes und Gutes und Widersprechendes zu einem unzusammenhängenden Ganzen verbunden wird.

Zu den geistigen und moralischen Hindernissen der Volksbildung gesellt sich in mehreren Staaten noch der Mangel an den nöthigen Geldmitteln. Aber dieser Mangel ist mehrentheils nur in der zu geringen Werthschätzung begründet, die der Sache selbst gewidmet wird. Wer eine Lampe nöthig hat, sagt Anaxagoras, gieße auch Oel darauf! Wäre der Volksbildung wahrer Werth für die Wohlfahrt des Staats vollkommen gewürdigt, sähe man ein, daß die wahre Menschwerdung eines Volks durch seine Bildung bedingt sei, daß die Wohlfahrt und Ordnung der Staaten erst durch sie recht gesichert werde, und daß Nichts im Staate ohne sie recht gedeihen könne; so würde man auch über die Mittel zum Zwecke nicht lange verlegen sein. Denn es wäre dann über allen Zweifel erhaben,

daß unter allen Staatsbedürfnissen die Volksbildung das erste, vornehmste und höchste sei. Auch ist keine Art wahrer Wohlfahrt und ächten Glanzes, wozu eine gute Ausbildung ein Volk nicht befähigte. Ein barbarisches Volk bleibt mitten im Reichthum in Ueppigkeit und Prunk ein elendes Volk; ein gebildetes hingegen besitzt alle Mittel, um reich, geachtet und mächtig zu werden. Ein vergleichender Blick auf die Staaten, wie sie jetzt sind, nöthigt anzuerkennen, daß sich ihre Macht, ihr Wohlstand, ihr Nationalreichthum und die Ordnung und Festigkeit ihrer Verwaltung im geraden Verhältniße mit dem Grade von Licht oder Finsterniß befinden, die in der Volksmasse verbreitet sind.

Im IV. Abschnitte wird von der Bildung der Volksbildner gesprochen.

Die Anordnung dieser setzt voraus, daß man darüber im Reinen sei, was die Volksschulen leisten sollen. Wird die Bestimmung dieser Schulen in die bloß nothdürftige Unterweisung der Kinder im Lesen, Schreiben und Rechnen gesetzt, so braucht der Schullehrer im Grund nur mechanisch gut abgerichtet zu werden, um wieder Andere auf gleiche Weise abzurichten. Der Schullehrer steht dann aber auch mit dem gemeinsten Handwerker auf einer Linie, aber tief unter den wahrhaft gebildeten Professionisten, der seine Kunst so gelernt hat, daß er darin stets fortzuschreiten sich angetrieben fühlt. Das Geschäft des Schullehrers ist: die Lehrmittel zur Menschenbildung gehörig in Anwendung zu bringen. Sein Beruf setzt demnach eigne Verstandes- und Gemüthsbildung zu dem Zwecke der Bildung Anderer voraus; die Anstalt, worin der Schullehrer gebildet wird, muß so beschaffen sein, daß der Candidat des Lehrerberufs in ihr Gelegenheit und Anleitung erhalte, um alle Kenntniße, die in der Volksschule gelehrt werden sollen, in vorzüglichen Grade zu erlernen, dann auch die beßtmögliche Methode, wie diese Kenntnisse den Kindern beizubringen sind, sich anzueignen. Was die Lehrmethode betrifft, so muß der Unterricht darüber nicht sowohl dem Candidaten gewisse Formen einüben, als ihn zum Pädagogen bilden, ihm die Grundsätze, welche die Natur für die Entfaltung und Ausbildung der geistigen Anlagen und Kräfte des Kindes verzeichnet, beibringen, und die eigenen natürlichen Anlagen des Kandidaten für die Anwendung dieser Grundsätze anregen, und ihm dazu eine auschauliche Anleitung geben.

Seminarien können das Geschäft einer solchen Lehrerbildung am befriedigendsten vollbringen. Der Verfasser gibt nun die Hauptgesichtspunkte für die Einrichtung solcher Seminare an. Sie sollen z. B. nicht bloße Unterrichts- sondern auch Erziehungsanstatten sein.

Das Zusammenleben der Zögling im Seminar erscheint zweckmäßiger als das Einzelwohnen derselben. In dem Seminar soll nicht so sehr der Verstand, als vielmehr das Gemüth den Grundton angeben. U. s. w.

Unter V. ist von den Anstalten zur Fortbildung des Volkes die Rede. Die wirksamsten Organe hiezu sind die religiösen Anstalten und das Beispiel von oben. Der Wirkung von beiden können zu Hülfe kommen, 1) die Verfassung und Gesetzgebung; 2) gute Volksschriften; 3) die Unterhaltungen und Feste, an denen das Volk theilnimmt; 4) die schönen bildenden und ergötzenden Künste, vorzüglich Gesang. Ueber alle diese Gegenstände wird ausführlich gesprochen.

Hierauf wird unter VI. die Wichtigkeit und Nothwendigkeit eigener Unterrichts-Anstalten für den Gewerb- und Handelsstand dargethan. Da es in dem Gewerb- und Handelsstand verschiedene Abstufungen gibt, auf denen verschiedene Kenntnisse der Gattung, dem Grad und dem Bestand nach, nöthig sind, so müssen auch die Unterrichtsanstalten für diesen Stand eine angemessene Abstufung erhalten.

Folgende Stufen sind dabei denkbar:

a) Untere: 1) Wiederholungs- oder Feiertagsschulen.
2) Arbeitsschulen (für gewisse Zweige der Industrie z. B. Nähen, Stricken, Korb- und Strohflechten ꝛc.)
3) Realschulen (als Vorbereitungsklasse der Elementarschüler, die zu den Gewerben übergehen wollen);
4) Gewerbschulen (für Lehrjungen, Handwerksgesellen und für solche, die für den Unterricht in polytechnischen Schulen sich vorbereiten oder sich sonst für ein Gewerb nützliche Kenntnisse erwerben wollen.

b) Obere: 1) Polytechnische Schule,
2) Polytechnische, wissenschaftliche Hochschule.

Der Verfasser hat nur die untern technischen Unterrichtsanstalten in Betrachtung gezogen, was er unter Rubrik VII. gethan hat. Für eine gute Gewerbschule in Deutschland bestimmt er folgende Lehrgegenstände:

1) Das Zeichnen, vorzüglich die Linearzeichnung.
2) Die Grundlehren, wo nicht der Algebra, doch der Arithmetik (mit welcher man sich mehrentheils begnügen könnte), sodann die Grundlehre der Geometrie, zuerst der elementarischen, hernach der beschreibenden (von den Projektionen, dann den Curven bis zur Lehre von den Tangenten); ferner die Grund-

lehren der Meßkunst und endlich die der Mechanik, alles mit dem steten Gesichtspunkt der Anwendbarkeit auf die Gewerbe.

3) Die Grundlehren der Chemie mit einigen Experimenten, wieder mit Hinsicht auf die Gewerbe;
4) das Wichtigste der Natur= und Länderkunde, wobei vorzüglich das herauszuheben ist, was für den Gebrauch der Gewerbe dienlich ist, und was ihren Zustand betrifft;
5) eine technologische Uebersicht der Gewerbe nebst der Geschichte der merkwürdigsten Erfindungen und Erfinder.
6) Fortgesetzte Uebungen in der deutschen Sprache, endlich
7) der Unterricht in der französischen Sprache wegen ihrer (relativen) Nützlichkeit in den Gewerben und im Verkehr.

Um ihrer Bestimmung zu entsprechen, müssen die Gewerbschulen selbstständig und abgesondert von den Gelehrtenschulen bestehen. Jede Vermischung bringt der Gewerbschule Verderben. Eine eigene Fürsorge erfordert die Bildung von Gewerbschullehrern.

In kleineren Staaten kann der Zweck dadurch erreicht werden, daß fähigere Zöglinge der Schullehrer=Seminare schon vor dem Eintritt Unterricht in einer Gewerbschule nehmen, und hernach während ihres Aufenthalts im Schullehrer=Seminar dem Unterricht der am nämlichen Ort sich befindenden gut eingerichteten Gewerbschule beiwohnen und hier Gelegenheit erhalten, sich zum Lehramt in solchen Anstalten vorzubereiten.

Unter Rubrik VIII. wird von der Nothwendigkeit eigener Anstalten für die Bildung der Taubstummen und blindgebornen Kinder gesprochen.

Nachdem der Verfasser so in dem Bisherigen die Forderungen der gebildeten Menschheit in Hinsicht der Grundlegung der Volksbildung dargestellt hat, so läßt er in den folgenden Abschnitten eine Uebersicht dessen folgen, was in einzelnen Staatsvereinen dafür geschehen ist und noch zu wünschen übrig bleibt. Er gibt nun in den Abschnitten IX. bis XXXIV. eine Geschichte des Volksschulwesens in Preußen und den übrigen Staaten in Europa, desgleichen unter den Juden; dann von Indien, China und Japan, von den Nomadenvölkern im nördlichen Asien, von Afrika, von Nordamerika und Südamerika, welche Darstellung äußerst interessant und instructiv zu nennen ist.

In der allgemeinen Schlußbetrachtung ergießt sich noch einmal sein Herz in Mittheilungen über die Wichtigkeit der allgemeinen Volksbildung. Er sagt z. B.: „die Natur verleiht bis auf wenige Ausnahmen, allen Menschen Anlagen des Leibes, des Verstandes, des Gemüthes, die eines hohen Grades harmonischer Ausbildung

empfänglich sind. Unendlich mannigfaltig sind die Ursachen, warum bei Vielen diese Anlagen unentwickelt bleiben, und besonders die Vernunft sich nicht thätig zeigt. Dennoch ist ihre Ausbildung die höchste Angelegenheit der Menschheit überhaupt, und auch jedem Einzelnen sollte an der Ausbildung aller Uebrigen eben so sehr als der ganzen Gesellschaft an der Ausbildung des Einzelnen gelegen sein, indem der Bildung des Einen nur die der Andern eine sichere Bürgschaft und Schutzwehr darbietet, Unwissenheit aber, Rohheit, Irrthum und Täuschung, wo immer sie sich finden, ein feindseliges Element sind, das die Aufklärung und Kultur bedroht. Wo dieses Element entweder als schleichendes Gift im Geheim sich verbreitet, oder als Bote der Finsterniß öffentlich erscheint, da ist keine Wahrheit und kein Recht geborgen; da sind alle Heiligthümer der Menschheit, Freiheit und Eigenthum, Wissenschaft und Gewissen gefährdet. Nur das Unrecht und der Betrug haben Ursache, das Licht zu scheuen, es zu hassen, und vor der zunehmenden Aufklärung und Bildung der Völker zu zittern."

Darauf kommt er noch einmal auf die Thorheit des Mißtrauens zu sprechen, wenn die höhern Klassen die Fortschritte der untern in geistiger Bildung mit scheelen Blicken betrachten und zu hindern suchen, und zeigt insbesondere, daß es für den Staat von der größten Wichtigkeit ist, daß die gemeinen Volksklassen in der geistigen und sittlichen Bildung nicht zurückbleiben.

Er sagt unter Anderm: „Werft einen Blick auf Aegypten, auf Babylonien, auf Griechenland; was ist aus ihrer prächtigen Kultur geworden? In ihren Hauptstädten blühten Wissenschaften und Künste, Geschmack und feine Sitte; es lenkten hier berühmte Lehrer der Weisheit und Tugend, und mächtige Redner die Gemüther. Aber der zahlreichste Stand der Landbebauer war von allen diesen Bildungsmitteln ausgeschlossen; als Sklaven, als Leibeigene überließ sie der Vornehme und der freie Stadtbürger der Unwissenheit und Rohheit. Als nun die Stunde schlug, wo ein Eroberer die Macht dieser Staaten brach, wie leicht wurde es ihm, ihre Kultur zu vertilgen, die nur auf die Städte sich einschränkte; da es hiezu weiter nichts bedurfte, als die kleine Zahl der Gebildeten der Mehrzahl der Ungebildeten im Lande gleichzustellen!"

Das gleiche Schicksal traf die Kultur der Römer, die, ebenfalls das Monopol einer Kaste, mit der Ausplünderung und Unterjochung derselben durch die einstürmenden Barbaren dergestalt zerfiel, daß viele Jahrhunderte vergingen, bis wieder einige hervorragende Geister es nur der Mühe werth achteten, die zerstreuten Trümmer ihrer Denkmale aus dem Schutt hervor zu ziehen.

Die Zeit ruht nie: alle menschlichen Dinge werden beständig von ihr verändert. Daher eilt die Cultur schon ihrem Untergange zu, sobald sie aufhört, fortzuschreiten. Jede gebildete Nation kann und muß unvermeidlich in die Nacht der Barbarei zurücksinken, wenn nicht dafür gesorgt wird, daß sie stets nach höherer Vollkommenheit und Verbreitung auf alle Klassen strebe.

„Wer ist daher der größere Wohlthäter seines Geschlechts: der Lehrer, der Menschen bildet, oder der Kriegsheld, der Menschen zerstört; der Denker, der das Gebiet der ewigen Wahrheit, oder der Eroberer, der die Grenzen eines hinfälligen Reichs erweitert; der Weise, der eine verborgene Wahrheit entdeckt, oder einer verkannten Eingang verschafft, oder der Abentheuerer, der über unbeschiffte Meere friedliche Völker aufsucht, um sie der Habsucht seines Mutterlandes zinsbar zu machen?"

Im Anhang wird noch über einige besondere Anstalten für Volksbildung gesprochen: Ueber die Anstalten zur Gewerbbildung im Großherzogthum Baden. Dann: Wie kann zur Verbesserung der häuslichen Erziehung geholfen werden? Hierauf folgen Winke zur Bildung guter Ortsvorgesetzter. Nachher wird die Frage beantwortet: Wie könnten die Volksschulen zur Belebung des vaterländischen und constitutionellen Sinnes einwirken? und endlich findet sich 5. ein Nachtrag über die Vorzüge der wechselseitigen Schuleinrichtung.

Fröbel,

(Friedrich), *)

geb. 1782 zu Oberweißbach im Fürstenthum Schwarzburg-Rudolstadt, trieb als Knabe, für das ökonomische Fach bestimmt, meist für sich Mathematik, Naturgeschichte und Physik und widmete sich dann 1½ Jahre lang auf der Universität zu Jena kameralistischen und naturwissenschaftlichen Studien. Nach dem Tode seines Vaters war er genöthigt, ein Unterkommen zu suchen und wurde zuerst Privatsekretär eines meklenburger Edelmanns, dann 1803 Lehrer an einer Unterrichtsanstalt zu Frankfurt a. M. Hier widmete er sich ganz der Pädagogik und wählte namentlich Pestalozzi zu seinem Vorbild, an dessen Institut zu Yverdun er 1808—1810 auch als Privatlehrer wirkte. Das Bedürfniß einer gründlichen wissenschaftlichen Durchbildung führte Fröbel hierauf zum Besuche der Universität Göttingen, dann Berlins, wo er an der Pestalozzischen Schule Plamanns thätig war. Während des Freiheitskriegs machte Fröbel im Lützow'schen Freicorps die Feldzüge von 1813 und 1814 mit. Die Stelle

*) zu unterscheiden von Julius Fröbel, dem Theilnehmer an den democratischen Bewegungen der neuern Zeit.

eines Inspektors des mineralogischen Museums zu Berlin, die er nach dem Frieden erhalten, legte er schon 1816 wieder nieder, um zu Griesheim bei Stadt-Ilm eine eigene Erziehungsanstalt zu begründen, die er kurz darauf, verbunden mit Langethal und Middendorf, 1817 nach Keilhau bei Rudolstadt übersiedelte, und die bald durch tüchtige und später berühmt gewordene Lehrer, wie Michaelis, Schönbein und Herzog einen Aufschwung nahm.

Fr. Fröbel ist einer der merkwürdigsten Männer, welche auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichtes gewirkt haben, und kann in mancher Beziehung mit Pestalozzi verglichen werden. Gleich diesem trug er eine tief innige Liebe zur Kinderwelt in sich, verzichtete auf bequeme und vortheilhafte Stellungen und Lagen im Leben, auf äußere Ehren und Würden in der Gesellschaft, und widmete sich dem mühevollen Berufe der Kindererziehung. Im Geiste und Sinne des Heilandes, welcher sprach: „Lasset die Kleinen zu mir kommen“, hat er zum Wahlspruch seines Lebens gemacht: „Kommt, und laßt uns unsern Kinder leben!“ Reich ausgestattet mit den Schätzen der Wissenschaft, und früher hingewiesen zu einem höheren Berufe akademischer Wirksamkeit, hat, nach wechselvollen Lebenserfahrungen, sein Herz ihn getrieben, den höchsten Beruf seines Wirkens in der Kinderstube, in der Kleinkinderschule zu suchen, wie Pestalozzi sich nach manchen äußeren und inneren Kämpfen getrieben fühlte, endlich Erzieher armer Kinder in Neuhof und dann Schulmeister in Burgdorf zu werden.

Pestalozzi gründete die Erziehungsanstalt zu München-Buchsee und Iferten, welche europäischen Ruf hatte; Fr. Fröbel stiftete die allgemeine deutsche Erziehungsanstalt zu Keilhau in Thüringen, welche sich eines weitverbreiteten Ruhmes erfreute. Wie Pestalozzi, so blickte auch Fröbel tief in das Wesen der menschlichen Natur, versenkte sich ganz in die Ideen, welche ihm auf dem Gebiete der Erziehung vorzüglich wichtig erschienen. Mit derselben Wärme und Tiefe wie Pestalizzi stellte er seine Gedanken über das menschliche Wesen, dessen Entwickelung und Bildung dar. Aber seine Gedanken waren klarer, seine Darstellung war geordneter, seine Mittheilung geschah in leichterer und weniger mühsamer Weise als bei Pestalozzi. Was dieser durch seine Uebungen im Anschauen und Auffassen der ersten Zahl- und Maßverhältnisse zu erreichen suchte, das hoffte jener durch seine Gaben zur weiteren Entwickelung des Spiel- und Beschäftigungstriebes der Kinder zu realisiren. Aber auch mit Graser hat Fr. Fröbel auffallende Aehnlichkeit. Er harmonirt mit ihm in der religiös-mystischen Auffassung der Natur, in der Bestimmung des Unterrichtsstoffes, worin beide die Idee des menschlichen Lebens als Princip betrachten, und in dem Grundsatz, daß alles, worin der Knabe unterrichtet werden solle, an innere Erfahrungen desselben sich anschließen solle, um Leben zu gewinnen. Noch auffallender ist aber die Aehnlichkeit, welche zwischen beiden in Ansehung der Vorübungen für den Real-Unterricht und den Schreib- und Leseunterricht stattfindet, wie die unten folgende Mittheilung weiter zeigen wird.

Unter den von Fr. Fröbel erschienenen Schriften heben wir hier aus:

Die Menschenerziehung,
die
Erziehungs- und Unterrichts- und Lehrkunst,
angestrebt
in der allgemeinen deutschen Erziehungsanstalt zu Keilhau.
(Keilhau 1826. Verlag der allg. deutschen Erziehungsanstalt, in Commission bei A. Wienbrack.)

Dieses Buch, dessen Inhalt sich durch Tiefe der Gedanken und reinen, religiösen Geist und Sinn auszeichnet, kann in 2 Theile zerfällt werden. Der erste enthält mehr die Theorie der Erziehung und des Unterrichts, der zweite mehr den praktischen Unterricht, und zwar Elementar-Unterricht. In jenem ist vorzüglich von der Bestimmung des Menschen, von dem Charakter der ersten menschlichen Entwickelungsstufen, der Säuglings-, Kinder- und Knabenperiode, und von der Einwirkung der Erziehung auf den Menschen in diesen Perioden die Rede.

Alles besteht in und durch Gott. Die Bestimmung des Menschen ist, das Göttliche in ihm in seinem Leben freithätig darzustellen. Hiernach werden die Begriffe von Erziehung und Erziehungslehre rc. bestimmt.

Fröbel fordert wie z. B. Rousseau, Arndt und ähnliche Pädagogen, daß die Erziehung zunächst nur nachgehend, nicht vorschreibend, bestimmend sein solle.

In den allerersten Erscheinungen ist dem Kinde der Eigensinn noch fremd; aber er kommt, so bald ihm das Fühlen wird, daß es mit Willkür oder aus Unachtsamkeit dem überlassen bleibt, was ihm Unruhe und Schmerz macht.

Gleich Pestalozzi und noch anderen Pädagogen betrachtet Fröbel das Verhältniß des Kindes zu seiner Mutter, zu seinen Aeltern als die Quelle der Religiosität, und die Pflege des religiösen Keimes, die Ahnung des Göttlichen in seinem Innern, als die nothwendigste Bedingung aller künftigen religiösen Bildung desselben. Auch er verlangt, daß man die Entwickelungsstufen nicht so scharf abgrenzen solle, weil keine von der andern isolirt dasteht, sondern eine die andere vorbereitet und eine in die andere allmählich hinüber leitet.

Trefflich entwickelt er, daß Religion, arbeitsame Thätigkeit und Mäßigung die Grundlage aller menschlichen Glückseligkeit seien und daß darum die Jugend frühzeitig für dieselben erzogen werden müsse. Noch weit wärmer und enthusiastischer, als Richter und Arndt, spricht Fr. Fröbel von der großen Bedeutung der Kinderspiele; auf ähnliche Weise von dem großen Einflusse, den die Mutter und die Familie auf seine Entwickelung in religiöser, moralischer und in intellektueller Beziehung hat. Sehr gut zeigt er, welch eine Menge von Kenntnissen und Fertigkeiten das Kind in dieser Zeit erwerben kann, wenn es in den Bestrebungen seines Spiel- und Erkenntnißtriebes unterstützt wird, und wie die häusliche Erziehung auf diese Weise der Schulerziehung vorzuarbeiten vermag. Eben so gut weist er darauf hin, daß die Herzens- und Gemüthsbildung, welche der Mensch frühe in der Familie empfängt,

der Grund aller folgenden wahren Willensbildung sei. Trefflich weist er den Zusammenhang nach, welcher zwischen dem Wesen des Kindes= und Knabenalters und der allgemeinen menschlichen Bestimmung bestehet, um den Erzieher zu überzeugen, wie wichtig dieselben sind und wie sehr er darauf zu sehen hat, daß dieselben ihren reinen unverdorbenen Karakter im Kinde behalten. Auf ähnliche Weise, wie Arndt, macht er auf die Liebe des Knaben zum Wunderbaren und auf die Wichtigkeit aufmerksam, welche die Erzählungen für dieses Alter haben. Gleich anderen Pädagogen betrachtet er die Schule als die Vermittlerin zwischen der Familie und dem öffentlichen Leben. Abweichend von Palmer und andern theologischen Pädagogen nimmt er die menschliche Natur als gut an und legt aller Fehlerhaftigkeit des Menschen bloß eine zerdrückte oder verrückte gute Eigenschaft, ein gutes Streben zum Grunde. Schon das ist, nach ihm, Verrath am Menschen, wenn man sagt, er sei weder gut noch bös; denn wer das Göttliche und Ewige mit Selbstbestimmung und Freiheit thun soll, der muß das Irdische und Endliche thun können. Die menschliche Natur ist also nach ihm an sich nicht bös.

Mit Recht bringt er einen großen Theil der Wirkung, welche die Schule im Geiste des Knaben hervorbringt, auf den Glauben und das Vertrauen zurück, welches dieser zum Lehrer hat; darum ist es auch heilige Pflicht der Erwachsenen, diesen Glauben und dieses Vertrauen durch nichts zu schwächen, sondern vielmehr zu verstärken. Bei Beantwortung der Frage: Was soll die Schule lehren? finden wir zwischen seinen und den Graserschen Ideen viele Aehnlichkeiten.

Die Hauptlehrgegenstände der Schule für die Knaben sind: die christliche Religion, Kenntniß der Außenwelt: Naturkunde, Mathematik (Arithmetik), Menschen= und besonders Sprachkunde. Die Entwickelung dieses Unterrichtsstoffes nimmt Fröbel zum Theil in rein philosophischer Weise vor; weswegen sich das Buch für denkende Leser und gebildete Lehrer vorzüglich eignet. Eigenthümlich und tief in das Wesen der Sprache eingehend sind seine Betrachtungen über die Bestandtheile der Wörter. Gleich den übrigen bessern Pädagogen verlangt auch er, daß die Kenntnisse aus dem Innern des Menschen entwickelt werden sollen; und indem er die einzelnen Richtungen des geeinten Schul= und Familienlebens, welche aus dem Entwickelungsgrade des Menschen auf dieser Stufe hervorgehen, näher bespricht, beginnt er gleichsam den 2. Theil der vorliegenden Schrift, welche mehr praktischen Charakters ist.

Beherzigenswerth sind die Forderungen, die er bezüglich des Religionsunterrichtes macht. Wie wichtig ist allein das Wort, das

er in dieser Beziehung sagt: „ein Leben müssen die Worte in dem Knaben treffen.“ Wer muß dem Verfasser nicht in dem Recht geben, was er bezüglich der Aneignung kleiner dichterischer Natur und Leben erfassender Darstellungen ꝛc. sagt, indem er fordert, daß wir die Gefühle und Ahnungen, welche die Veränderungen der Natur und des Lebens in dem Knaben hervorrufen, nicht ungepflegt lassen sollen. Daß Fröbel bei den ersten Sprach- und Denkübungen vom Nahen ausgeht, hat er mit den angesehensten bessern Pädagogen gemein; und kann nur gut geheißen werden; daß er aber bei diesen Uebungen in vielen Beziehungen weiter geht, als die gewöhnlichen Fassungskräfte der Schüler gestatten, wird jeder erfahrene Lehrer bekennen, welcher das Werk aufmerksam durchgeht. Es heißt jedoch auch hier: der Buchstabe tödtet, der Geist macht lebendig. Gleiches gilt wohl auch von anderen Uebungen, z. B. der in räumlichen Darstellungen und in der Zahlen- und Formenkunde. Im Schreib- und Lesunterrichte hat sein Verfahren viele Aehnlichkeit mit der Graserschen Methode.

Fröbel will, wie Graser, das Bedürfniß des Schreibens vom Schüler aus dem Leben erkannt wissen, ehe der eigentliche Unterricht in diesem Gegenstande beginnt; er läßt, gleich diesem, zuerst die Wörter in ihre Bestandtheile zerlegen; betrachtet, wie dieser, die Buchstaben nicht als willkürlich gewählte Zeichen für die Sprachtöne und Sprachlaute; will das Lesen, gleich Graser, durch das Schreiben lehren, beginnt aber nicht mit der kleinen eckigen lateinischen Schrift, sondern mit den Buchstaben der großen stehenden lateinischen Schrift. Auch seine theoretischen Entwickelungen, insbesondere die des Verhältnisses des Menschen zur Natur und zu Gott haben nach Inhalt und Form viele Aehnlichkeit mit den Entwickelungen Grasers.

Schlüßlich wird noch bemerkt, daß das vorliegende Buch wie in theoretischer, so auch in praktischer Beziehung, bei Angabe des Unterrichts in den verschiedenen Gegenständen bloß die Elementarstufe in sich begreift.

In Allem wirkt ewiges Gesetz, es spricht sich im Aeußern, in der Natur wie im Innern, in dem Geiste aus. Diesem Gesetze liegt nothwendig eine, sich selbst wissende, ewig seiende Einheit zum Grunde. Diese Einheit ist Gott. In Gott ist der einzige Grund aller Dinge. Das in jedem Dinge wirkende Göttliche ist das Wesen jedes Dinges. Die Bestimmung und der Beruf aller Dinge ist: ihr Wesen, und so das Göttliche an sich entwickelnd darzustellen, Gott am Aeußerlichen und durch Vergängliches kund zu thun. Die besondere Bestimmung des Menschen ist: sein Wesen, sein Gött-

liches, sich zum völligen Bewußtsein zu bringen und es mit Selbstbestimmung wirksam sein zu lassen. Das Anregen, die Behandlung des Menschen als eines sich bewußtwerdenden, denkenden, vernehmenden Wesens zur reinen Darstellung des innern Gesetzes, des Göttlichen mit Bewußtsein und Selbstbestimmung, und die Vorführung von den Mitteln dazu ist Erziehung des Menschen. Das Erkennen jenes ewigen Gesetzes, die Einsicht in seinen Grund, in sein Wesen, das Wissen vom Leben in seiner Gesammtheit ist Lebenswissenschaft; und von dem denkenden Wesen, bezogen auf die Darstellung und Ausübung durch und an sich, die Erziehungswissenschaft.

Die aus der Erkenntniß jenes Gesetzes hervorgehende Vorschrift für denkende Wesen zum Bewußtsein ihres Berufes und zur Erreichung ihrer Bestimmung ist Erziehungslehre.

Die freithätige Anwendung dieser Erkenntniß für unmittelbare Entwickelung und Ausbildung vernünftiger Wesen zur Erreichung ihrer Bestimmung ist Erziehungskunst.

Der Zweck der Erziehung ist Darstellung eines berufstreuen, reinen unverletzten und darum heiligen Lebens.

Die Erkenntniß und Anwendung, das Bewußtsein und die Darstellung, geeint im Leben für berufstreues, heiliges Leben, ist die Lebensweisheit.

Weise zu sein, ist das höchste Streben des Menschen, ist die höchste That der Selbstbestimmung der Menschen. Sich selbst und Andere erziehen, mit Bewußtsein Freiheit und Selbstbestimmung, ist doppelte That der Weisheit.

Das Göttliche also in dem Menschen, sein Wesen soll und muß durch die Erziehung in demselben entwickelt werden.

Die Erziehung soll und muß den Menschen zur Klarheit über sich und in sich, zum Frieden mit der Natur und zur Einigung mit Gott leiten und führen; darum soll sie den Menschen zur Erkenntniß seiner selbst und des Menschen, zur Erkenntniß Gottes und der Natur und zu dem dadurch bedingten reinen und heiligen Leben erheben. (Mensch, Natur, Gott. S. 1. Bd. Graser.) In allen diesen Forderungen aber gründet sich die Erziehung auf das Innere und Innerste.

Alles Innere wird von dem Innern an dem Aeußern und durch das Aeußere erkannt. Wenn aber gleich die Aeußerungen des Menschen und der Dinge dasjenige sind, an welche sich alle Erziehung anknüpft, so kann und darf doch die Erziehung nicht geradezu von dem Aeußern auf das Innere schließen. Denn das äußerlich gut scheinende Kind ist oft in sich nicht gut, sowie das

äußerlich rauhe, nicht gut erscheinende Kind oft in sich das regste, eifrigste, kräftigste Streben nach Darstellung des Guten mit Selbstbestimmung hat; der äußerlich zerstreute Knabe hat oft in sich einen stehenden, festen Gedanken, der ihn alles Aeußere nicht beachten läßt. Darum sollen Erziehung und Unterricht ursprünglich nothwendig nur nachgehend (nur behütend, schützend), nicht vorschreibend, bestimmend, eingreifend sein. Sie muß dieß nothwendig an sich sein, denn das Wirken des Göttlichen ist in seiner Ungestörtheit nothwendig gut. Diese Nothwendigkeit muß voraussetzen, daß der noch junge, gleichsam erst werdende Mensch, wenn auch noch unbewußt, doch bestimmt und sicher das Beste an sich will und zwar in einer ihm angemessenen Form, welche darzustellen er alle Anlagen und Mittel in sich hat. Pflanzen und Thiere geben wir Raum und Zeit, wissend, daß sie sich dann den in ihm wirkenden Gesetzen gemäß schön entfalten und gut wachsen; aber der junge Mensch ist dem Menschen ein Wachsstück, ein Thonklumpen, aus dem er kneten kann, was er will. „Menschen", sagt Fröbel p. 11 f. Erziehungslehre, „die ihr Garten und Feld, Wiese und Hain durchwandelt, warum öffnet ihr euren Sinn nicht, das zu hören, was die Natur mit stummer Sprache euch lehrt? Sehet an die Pflanze, die ihr Unkraut nennet und kaum innere Gesetzmäßigkeit ahnen läßt, welch ein reines inneres, übereinstimmendes Leben zeigt sie! So könnten, Eltern! eure Kinder, denen ihr frühe Form und Beruf wider ihre Natur aufdringt und die darum in Siechheit und Unnatürlichkeit um euch wandeln, auch schön und allseitig sich entwickelnde Wesen werden. Alle vorschreibende, bestimmende, eingreifende Lehre und Erziehung muß hemmend und zerstörend wirken.

So soll der Weinstock wohl beschnitten werden; aber das Beschneiden als solches bringt bei dem Weinstock noch keinen Wein; vielmehr kann der Weinstock durch das Beschneiden ganz vernichtet, wenigstens seine Tragbarkeit zerstört werden, wenn der Gärtner dabei nicht ganz leidend, beachtend der Natur des Gewächses nachgeht."

Ehe also die Störung und Verletzung des ursprünglichen gesunden Zustandes des Zöglings im Einzelnen auf Quelle und Richtung nachgewiesen und bestimmt erkannt ist, bleibt nichts zu thun übrig, als ihn in Verhältnisse und Umgebungen zu bringen, wo sein wahrer Zustand von ihm selbst und Andern leicht erkannt werden kann, und wo die Ausbrüche, das Hervortreten der innern Lebensgestörtheit, am wenigsten schaden.

Selbst die zum Vorbild gewordene Erscheinung des Musterhaften wirkt hemmend, statt erhebend auf das Menschengeschlecht, wenn es nicht dem Wesen, sondern bloß der Form nach Muster ist. Das höchste ewige Musterleben selbst fordert, daß jeder Mensch

wieder ein solches Nachbild seines ewigen Vorbildes werde, daß er nach ewigem Gesetze, mit Freiheit, Selbstbestimmung und Selbstwahl aus sich hervortrete.

Die Betrachtung der Entwickelung und Ausbildung der Menschheit als einer stehenden abgeschlossenen ist eine höchst nachtheilige Ansicht. Denn das Kind, sowie jedes folgende Geschlecht wird dadurch nur ein nachahmendes, ein äußerlich todtes Abbild, gleichsam ein Abguß des früheren. Wohl soll jedes folgende Menschengeschlecht und jeder folgende einzelne Mensch die ganze gespannte frühere Entwickelung und Ausbildung des Menschengeschlechts in sich durchlaufen, und er durchläuft sie, sonst verstände er die Vorwelt und Mitwelt nicht; aber nicht auf dem todten Wege der Nachahmung, sondern auf lebendigem Wege der selbst eigenen Entwickelung und Ausbildung. Die Bestimmung des Menschen als Kind Gottes und der Natur besteht darin: das Wesen Gottes und der Natur, Endliches und Unendliches in Uebereinstimmung darzustellen.

Den Mensch soll gleich von seiner Geburt an, seinem Wesen nach aufgefaßt, richtig behandelt und in den freien allseitigen Gebrauch seiner Kraft gesetzt werden. Nicht soll der Gebrauch einiger Kräfte und Glieder auf Unkosten der andern befördert und diese in ihrer Entfaltung gehemmt werden. Das Kind soll weder gefesselt, gewickelt, noch gegängelt werden. Es muß den Schwerpunkt aller seiner Kräfte und Glieder in sich finden, in demselben ruhen, frei sich darin bewegen und thätig sein.

Die erste Aeußerung des Kindes ist die der Kraft. Eindringen der Kraft ruft Gegenkraft hervor. Daher das erste Schreien des Kindes 2c. Bald nach diesem und gemeinschaftlich mit demselben entwickelt sich in dem Kinde das Gemeingefühl, daher sein Lächeln, sein Wohlbefinden, seine Freudigkeit, seine Beweglichkeit in behaglicher Wärme, in klarem Lichte und in reiner frischer Luft, — es ist dies das Beginnen des Selbstbewußtwerdens des Kindes in seinen äußersten Endpunkten. In den allerersten Erscheinungen des Weinens, der Unruhe, des Schreiens ist dem Kinde aller Eigensinn und Eigenwille gewiß fremd; aber er keimt so frühe, sobald als nur dem kleinen Wesen, welches kaum als Menschenpflanze erschienen, — es ist noch nicht nachgewiesen, auf welche Weise und in welchem Grade, — ein Fühlen kommt, daß es mit Willkühr oder aus Unachtsamkeit aller Trägheit dem überlassen bleibe, was Unruhe und Schmerz macht.

Ist nun dem Kinde dieses unglückselige Gefühl gleichsam eingeimpft, so ist auch der Eigensinn, der erste und häßlichste aller Fehler, erzeugt, ja schon geboren.

Der Mensch soll seinem Wesen und seiner Bestimmung nach von der Ertragung kleiner unbedeutender Leiden zur Ertragung schwerer, Vernichtung drohender Leiden und Lasten heraufgebildet werden.

Hat man die Ueberzeugung, daß dem weinenden, unruhigen Kinde das gereicht worden, was ihm jetzt Bedürfniß ist und, daß alles entfernt worden, was seinem Zustande jetzt nachtheilig ist und sein kann; so soll man das weinende und schreiende Kind ruhig und still sich selbst überlassen, ruhig ihm Zeit geben, sich selbst zu finden. Denn hat das kleine Wesen einmal oder gar wiederholt bei Scheinleiden und leicht zu tragender Unbequemlichkeit sich fremde Theilnahme erzwungen; so haben Eltern und Umgebung viel, fast alles verloren. Denn die kleinen Wesen haben einen so richtigen Takt für die Schwächen der Umgebung, daß die in ihnen ursprünglich wirkende Kraft eher auf die leichtere Weise heraustritt, als daß sie in sich selbst und im eigenen Dulden, sie darstellen und ausbilden.

Der Mensch auf seiner ersten Entwicklungsstufe heißt Säugling, welcher ein ganz passender Ausdruck ist, denn er nimmt auf dieser Stufe nur die Mannigfaltigkeit von Außen auf und in sich ein; er saugt, sein ganzes Wesen ist hier nur aneignendes Auge. Es ist höchst wichtig für des Menschen ganze Zukunft, daß er auf dieser Stufe nichts Krankes, Schlechtes einsauge; denn leider überwindet der Mensch oft kaum durch sein Leben das in seiner Kindheit Eingesaugte, eben weil sein ganzes Wesen wie ein großes Auge dafür geöffnet war. Oft die härtesten Kämpfe des Mannes mit sich selbst, seine spätern widrigsten und drückendsten Schicksale haben in dieser Stufe der Entwickelung ihren Grund. Darum ist Säuglingpflege so wichtig.

Das erste Gefühl des Gemeinsamen, welches zuerst das Kind mit Mutter, Vater und Geschwister einigt, ist der äußerste Keim aller ächten Religiosität, alles ächten Strebens nach ungehemmter Einigung mit dem Ewigen, mit Gott. Aechte Religiosität muß den Menschen als Säugling kommen, denn das im Endlichen erschienene Göttliche ist sich seines Hervorgegangenseins aus dem Göttlichen dunkelahnend frühe bewußt, und diese dunkle Ahnung muß früh in dem Menschen gepflegt und später zum Bewußtsein erhoben werden. Es ist daher segenbringend, wenn die Mutter das schlummernde Kind mit einem Blick zum himmlischen Vater um väterlichen Schutz auf sein sanftes Lager legt. Ebenso segensreich ist es auch, wenn sie das lächelnd erwachte Kind mit freudig dankendem Blick zum himmlischen Vater als ihr neugeschenktes von seinem Lager nimmt. Das Kind von der Mutter so gepflegt, ist menschlich, irdisch und himmlisch wohl gebettet, Gebet bettet —; durch Gott

ruht der Mensch in Gott, dem letzten Beziehungspunkte, wie dem ersten Anfangspunkte alles Erschienenen.

Will Vater und Mutter, wollen Eltern ihren Kindern diesen nie schwankenden Halt, diesen nie schwindenden Beziehungspunkt als höchste Mitgabe fürs Leben geben und verschaffen; so müssen Eltern und Kind immer innerlich und äußerlich geeint erscheinen, wenn sie in stiller Kammer oder in freier Natur sich mit ihrem Gotte und Vater im Gebet in Einigung fühlen und erkennen. Es sage ja Niemand, die Kinder werden es nicht verstehen; sie verstehen es, und werden es verstehen, wenn sie nur nicht schon verwildert, wenn sie nur sich selbst und ihren Eltern nicht schon zu sehr entfremdet sind; sie verstehen es, nicht im Begriffe, aber in ihrem Innern. Religiosität, inniges Leben in Gott und mit Gott in allen Zuständen und Lagen des Lebens und des menschlichen Gemüthes, welches nicht von Kindheit auf so mit den Menschen herauf wächst, wird sich später nur höchst schwer zum vollen kräftigen Leben erheben; so wie ein so gekeimter und gepflegter religiöser Sinn unter allen Stürmen und Gefahren des Lebens den Sieg davon tragen wird. Dieß die Früchte des früheren und des frühesten religiösen älterlichen Beispiels, und wenn es auch selbst das Kind nicht zu beachten, nicht in sich aufzunehmen scheint.

Aber nicht allein in Beziehung auf die Ausbildung des Göttlichen und Religiösen im Menschen an sich, sondern für die Gesammtausbildung des Menschen ist es höchst wichtig, wenn seine Entwickelung von Einem Punkte aus stetig fortschreitet.

Innerhalb der stetig fortlaufenden Reihe der Entwickelungsjahre sollen keine so scharfen Grenzen und trennende Entgegensetzungen gemacht werden. Man soll z. B. den Knaben nicht als etwas ganz Anderes als den Jüngling oder den Mann und als etwas so Geschiedenes betrachten, daß der gemeinsame Mensch nur kaum schwach durchschimmere. Alle Lebensäußerungen eines Menschen, bei dem dies auf irgend einer Stufe stattgefunden, behalten für das ganze Leben etwas Gewaltsames. Der Jüngling wird dadurch nicht Jüngling, daß er das Knaben- und Jünglingsalter erreicht, sondern dadurch, daß er dort die Kindheit und weiter das Knabenalter den Forderungen seines Geistes, Gemüthes und Körpers getreu durchlebt hat. Wie manche Aeltern fordern, daß das Kind sich schon als Knabe und Jüngling, oder daß der Knabe wenigstens als Mann sich zeige. Etwas ganz anderes ist es, in dem Kinde und Knaben den einstigen Jüngling und Mann in seinem Keime sehen und achten, und etwas ganz anderes, ihn schon als Mann sehen und behandeln und von ihm fordern, schon als Jüngling und Mann sich zu betragen. Der Mensch soll kein anderes Streben haben, als auf

jeder Stufe ganz das zu sein, was diese Stufe fordert, dann wird jede folgende Stufe wie ein neuer Schuß aus einer gesunden Knospe hervorschießen.

Dieß ist besonders zum Hervorbringen äußerer Erzeugniße, für Werkthätigkeit, für Arbeitsamkeit zu beachten. Der Mensch hat jetzt wohl durchgehends einen falschen Begriff von Arbeit und Arbeitsamkeit, von Werkthätigkeit. Gott schafft und wirkt ununterbrochen fort; jeder Gedanke Gottes ist ein Werk. Gott schuf den Menschen ihm zum Bilde. Der Menschengeist soll auf und über dem Ungeformten, Ungestalteten schweben und es bewegen, daß Gestalt und Form, daß Wesen und Leben in sich Tragendes hervorgehe, durch Fleiß und Arbeitsamkeit, durch Wirken und Thun, werden wir Gott ähnlich. Den Niedern ist der Wahn, als wirke der Mensch, seine Hülle zu erhalten. Der Mensch schafft ursprünglich nur darum, damit das in ihm liegende Göttliche sich außer ihm gestalte. Das ihm dadurch kommende Brod ist unbedeutend Zugabe. Darum muß der sprossende Mensch für Erzeugniß entwickelt werden. Dieß fordert auch die Natur des Menschen an und für sich.

Kein Kind, und später kein Knabe und Jüngling, sollte sein, der sich nicht täglich wenigstens ein oder zwei Stunden einer ernsten Thätigkeit zur Hervorbringung äußerer Werke widmete. Die jetzige häusliche, wie die Schulerziehung führt die Kinder zur Körperträgheit und Werkfaulheit; unsägliche Menschenkraft bleibt dabei unentwickelt, unsägliche Menschenkraft geht verloren. Höchst heilsam wäre in der letzteren, neben den bestehenden Unterrichtsstunden die Einführung ächter Arbeitsstunden und dahin muß es auch noch kommen. Religion ohne Werkthätigkeit, ohne Arbeit läuft Gefahr, leere Träumerei, nichtige Schwärmerei zu werden; so wie Arbeit ohne Religion den Menschen zum Lastthier, zur Maschine macht.

Doch nicht nur in sich ruhend als Religion und Religiosität, herauswirkend als Arbeit und Werkthätigkeit, sondern auch auf sich zurückgehend und auf sich ruhend, soll die Menschenkraft sich entwickeln, in welch letzterem Falle sie als Enthaltsamkeit, Mäßigkeit, Sparsamkeit erscheint. Wo diese drei wirken: Religion, Arbeitsamkeit und Mäßigung, in Eintracht wirken, da ist der irdische Himmel, da ist Friede, Freude, Heil, Gnade und Segen.

Da aber alle Einheit in der Erscheinung Einseitigkeit erfordert und alle Einseitigkeit in der Erscheinung eine Aufeinanderfolge, bedingt und nothwendig macht; so entwickeln sich auch Welt und Leben in dem Kinde nur als Einzelnheiten und in gewisser Aufeinanderfolge. Gleiches findet statt in Ansehung der Entwickelung der Kräfte, Anlagen und Richtungen, der Glieder und Sinnenthätigkeiten des Menschen. —

Es wird nun hingewiesen, wie die Außenwelt dem Kinde zuerst in chaotischer Verworrenheit entgegentritt und wie der Mensch sie allmählich erkennt und auffaßt. Es ist hier von den Sinnen und von der Ordnung die Rede, in welcher sich dieselben entwickeln, wie sich die Wirkungen der äußern Gegenstände, welche durch die Sinnen aufgefaßt werden, am Kinde offenbaren und was die Erziehung dabei zu thun habe. Zugleich wird das Wort Sinn als sehr bezeichnend gefunden, weil dadurch die selbstthätige Innerlichmachung, welches die Bestimmung des Sinnes ist, ausgedrückt wird.

Mit der eintretenden Sprache hört die Säuglingsstufe auf und beginnt die Stufe des Kindes. Mit der Sprache ändert oder bricht sich gleichsam das Innere des Menschen; er strebt sein Inneres äußerlich durch Festes darzustellen, und diese selbstthätige Darstellung des Innern durch eigene Kraft am Festen liegt auch ganz in dem diese Stufe bezeichnenden Worte K—in—d ausgedrückt.

Die Lehren, welche dabei gegeben werden, sind: das Kind soll, wie alles recht und richtig anschauen, so auch richtig und bestimmt bezeichnen, sowohl die Sachen und Gegenstände selbst als ihre Verhältnisse im Raum und in der Zeit, unter und zu sich.

Darauf ist vom Spiel des Kindes die Rede. Von ihm sagt Fröbel §. 69: „Spiel ist das reinste geistigste Erzeugniß des Menschen auf dieser Stufe, und zugleich das Vorbild und Nachbild des gesammten Menschenlebens, des innern geheimen Naturlebens im Menschen und in allen Dingen; es gebiert darum Freude, Freiheit, Zufriedenheit, Ruhe in sich und außer sich, Frieden mit der Welt. Die Quellen alles Guten ruhen in ihm, gehen von ihm hervor; ein Kind, welches tüchtig, selbstthätig still, ausdauernd, ausdauernd bis zur körperlichen Ermüdung spielt, wird gewiß auch ein tüchtiger, stiller ausdauernder, Fremd- und Eigenwohl mit Aufopferung befördernder Mensch. Ist nicht die schönste Erscheinung des Kinderlebens dieser Zeit das spielende Kind? — Das in seinem Spiel ganz aufgehende Kind? — Das in seinem völligen Aufgegangensein im Spiele eingeschlafene Kind? —“

Und weiter: „Dem ruhigen durchdringenden Blick des ächten Menschenkenners liegt in dem freithätig gewählten Spiele des Kindes dieses Zeitraums das künftigere innere Leben desselben offenbar vor Augen. Die Spiele dieses Alters sind die Herzblätter des ganzen künftigen Lebens, denn der ganze Mensch entwickelt sich und zeigt sich in denselben in seinen feinsten Anlagen, in seinem innern Sein. Das ganze künftige Leben des Menschen hat in diesen Lebenszeitraum seine Quelle; und ob dieses künftige Leben klar oder getrübt, sanft oder brausend, wallend oder wogend, werkthätig oder werkfaul, thatenreich oder thatenarm, dumpf hinbreitend oder klar schaffend,

dumpf anstaunend oder klar anschauend, bildend oder zerstörend, Eintracht oder Zwietracht, Krieg oder Frieden bringend sei; sein künftiges Verhältniß zu Vater und Mutter, Familie und Geschwister, zu der bürgerlichen Gesellschaft und den Menschen, zu Natur und Gott hängt, den eigenthümlichen und natürlichen Anlagen des Kindes gemäß, besonders von der Lebensweise desselben in diesem Alter ab; denn des Kindes Leben in sich und mit sich, in und mit den Seinen, in und mit der Natur und Gott ruht hier noch ganz in innerer Einheit. So weiß kaum das Kind in diesem Alter, ob ihm die Blumen lieber sind, oder seine eigene Freude über dieselben, oder die Freude, die es seiner Mutter, seinen Eltern macht, wenn es sie ihnen bringt, oder die dunkle Ahnung des lieben Gebers. Wer mag diese Freuden, in welchen dieses Alter so reich ist, zergliedern? — Wird das Kind in diesem Alter verletzt, werden in demselben die Herzblätter seines künftigen Lebensbaumes verletzt — dann, nur mit der größten Mühe und höchsten Anstrengung wird das Kind zum Mannsleben erstarken, schwer, höchst schwer nur sich auf dem Entwickelungs- und Ausbildungswege dahin vor Verkrüppelung, vor Einseitigkeit sichern."

Darauf ist von den Nahrungsmitteln und von der Kleidung für dieses Alter die Rede, wonach Winke folgen, wie die Mutter zur Weckung und Entwickelung ihres Kindes das Nöthige beitragen könne. „Gib her das Aermchen!" Wo ist, wo steckt dein Händchen?" „Beiß dein Fingerchen!" „Da habe ich das Ohr, das Näschen." „Zeige mir dein Züngelchen," „Stecks Füßchen rein"; auf diese und ähnliche Weise sucht die bildende Mutter dem Kinde die Mannigfaltigkeit seines Körpers und die Verschiedenartigkeit seiner Glieder vorzuführen, ihr Kind zum Auffassen und Unterscheiden der Dinge und ihrer Merkmale anzuleiten und seine Aufmerksamkeit und sein Gemeingefühl zu erwecken.

Auch auf den Einfluß, den die singende Mutter auf die erste Bildung des Kindes äußert, macht der Verfasser aufmerksam.

Das Nachsingen kleiner einschlafender Kinder sollte von den Kinderpflegern als der erste Keim künftiger melodischer und Gesangs-Entwickelung mehr beachtet und entwickelt werden.

Darauf folgen Ermahnungen, dem Kinde für das Worte zu geben, was es thut, treibt, schaut und findet.

Der Verfasser weist dann darauf hin, was das Kind mit den es umgebenden Dingen thut, um ihr inneres Wesen und ihr Verhältniß zu sich kennen zu lernen, und wie ihm eine neue Welt durch die Auffassung und Darstellung des Linearen aufgeht. „Da fließt ein Bach;" dies sagend, macht es einen Strich, den Lauf des Baches bezeichnend. Gebt dem Kinde Kreide oder Aehnliches, und bald wird vor ihm und euch eine neue Schöpfung stehen.

So kann die achtsame Familie das zum Knaben heranwachsende Kind so weit bringen, daß es ziemlich genau eine gerade Linie, eine Querlinie, ja selbst einen rechtwinklichten Gegenstand in senkrechter Lage, z. B. Spiegel, Fenster mit einiger Aehnlichkeit zeichnen kann und wohl noch mehr.

Das Zeichnen führt das Kind nach und nach zur Erkenntniß einer immer wiederkehrenden Verknüpfung, einer gleichen Menge gleichartiger Gegenstände zur Beachtung der Zahl, und die Kenntniß der Mengenverhältnisse erhöht das Leben des Kindes außerordentlich. Das Kind legt und ordnet die Gegenstände jeder Art einzeln in einer Reihe aneinander; die Mutter füge aber hierüber wieder das erklärende, belebende Wort hinzu, z. B. ein Apfel und noch ein Apfel: zwei Aepfel ꝛc.

Eine Kenntniß der Zahlenreihe bis 10 soll wenigstens im Kindesalter entwickelt werden; doch soll das Kind lange nie ohne Anschauung von wirklich gezählten und gezählt werdenden Gegenständen die Zahlwörter aussprechen, weil sie nur sonst leer und bedeutungslos sind. Hierauf leitet der Verfasser den Blick des Erziehers auf jene Seite des Kinderlebens, wo es Aeltern und Geschwister bei den häuslichen Geschäften, bei den Geschäften ihres Berufes begleitet.

Zu welch einer Summe von Kenntnissen kann nur das Kind des Bauern durch den Wagen und Pflug des Vaters, der Sohn des Müllers durch des Vaters Mühle, der Sohn des Kaufmanns durch die rohen oder verarbeiteten Naturerzeugnisse geführt werden!

Welch ein Reichthum von Kenntnissen läßt sich aus den verschiedenen Geschäften des Fabrikbetreibers entwickeln. Lauter Einsichten und Erkenntnisse, welche das spätere Schul- und Unterrichtsleben den Kindern nur mit großen Kosten und Schwierigkeiten oft gar nicht zu geben im Stande ist. Dieß die Folgen des benutzten und unbenutzten, des beachteten und unbeachteten Kindes-, des häuslichen und Familienlebens. Das Kind, euer Kind, ihr Väter! ahnet dieß auch so tief, so lebendig, so wahr. Darum umgibt es auch euch, wo ihr auch bleibet, wohin ihr auch gehet, bei allem, was ihr nur treibet und thut. Weiset es nicht unfreundlich zurück, stoßet es nicht von euch, seid nicht ungeduldig bei seinen Fragen und immer wiederkehrenden Fragen, mit jedem hart abweisenden, zurückstoßenden Worte vernichtet ihr eine Knospe, einen Trieb an seinem Lebensbaume! —

Laßt uns unsern Kindern leben: so wird uns unserer Kinder Leben Friede und Freude bringen, so werden wir anfangen, weiser zu werden, weiser zu sein.

Auf der Stufe der Kindheit waltet die Entwicklung der Sprachfähigkeit vor. Darum ist bei allem Thun des Kindes die

Anknüpfung desselben an die Bezeichnung durch das bestimmte reine Wort so unerläßlich. Auf der folgenden Stufe werden die Gegenstände dem Menschen innerlich dadurch nahe gebracht, daß sie Gegenstand und Wort trennt, Gegenstand und Wort, jedes als etwas von dem andern Geschiedenes, Verschiedenes, und doch Einiges erkennt. Die Sprache tritt da als etwas Selbstständiges ein und auf. Mit der Verkörpung der Sprache und der Betrachtung der Sprache als etwas Körperlichen tritt der Mensch von der Stufe des Kindes heraus, und zu der Stufe des Knaben empor.

Das Wort K—nabe drückt diese Stufe eben so bestimmt aus, wie das Wort Kind die vorige; es ist dieß die Stufe, wo der Mensch durch eigene Kraft das Aeußerliche sich nahe bringt, sich aneignet. Die Mundarten zeigen die Mittelglieder von nahe durch genau, g'nau, g'naube ꝛc. bis Knabe, und knapp, Knappe. Sowie die vorige Stufe vorzüglich dazu bestimmt war, Innerliches äußerlich zu machen, so ist die jetzige, die Knabenstufe, vorwaltend die Stufe, das Aeußerliche innerlich zu machen, die Stufe des Lernens. In der Säuglingzeit ist vorwaltend die Pflege, in der Kindheit die Erziehung, in der Knabenzeit der Unterricht.

Der Unterricht geschieht nach bestimmten Gesetzen, welchen Mensch und Gegenstand gleich unterworfen sind. Er muß aber mit Kenntniß, Einsicht, Umsicht, Ueberblick und Bewußtsein geschehen. Ein solches Verfahren heißt **Schule** im weitesten Sinne des Worts.

Schule ist also, wo der Mensch zu der Erkenntniß der Gegenstände außer ihnen und deren Wesen nach den in ihm liegenden Gesetzen gebracht wird, wo der Mensch durch Vorführung des Aeußeren, Einzelnen, Besonderen zum Erkennen des Allgemeinen, des Innern, der Einheit gebracht wird. Aus dem in dem Säugling geweckten Gemeingefühl entwickelt sich im Kinde der Trieb; er führt zur Gemüths- und Herzensbildung; und aus ihr geht in dem Knaben Geistes- und Willensthätigkeit hervor. Die Erhebung der Willensthätigkeit zur Willensfestigkeit für Ausübung und Darstellung der reinen Menschheit zunächst ist das Hauptaugenmerk in der Leitung des Knaben.

Um ächte Willensfestigkeit zu erzeugen, müssen alle Thätigkeiten des Knaben von der Entwickelung, Ausbildung und Darstellung des Innern ausgehen und sich darauf zurückbeziehen.

Beispiele und Worte sind das Mittel dazu; sie setzen aber ein feines gutes Herz voraus, und zu diesem wirkt die Erziehung der Kindheit. Darum ruht auch einzig die Knabenbildung auf ihr, und Willensfestigkeit geht nur aus entsprechender Herzens- und Gemüthsthätigkeit hervor.

Die Aeußerung eines feinen, guten Herzens ist aber, selbst eine Einheit in sich tragend, das sehnende Streben, auch für die äußerlich getrennten Dinge ein geistig einendes Gesetz und Band zu finden; darum bezieht auch der Mensch in dem Kindesalter Alles auf das Familienleben, sieht alle Dinge nur durch dasselbe; in dem Spiegel und in der Form des Familienlebens. Dies sollten Aeltern immer bedenken, damit es ihm ein Musterleben werde, und das Kind es in seiner Reine, wie es außer ihm erscheint, auch aus sich darstellen könnte.

Wie gern theilt zuerst der Knabe und das Mädchen die Arbeiten des Vaters und der Mutter! Die Aeltern sollen da die Hülfe ihrer Kinder ja nicht als kindisch und hemmend zurückweisen, denn diese sehen sich sonst in ihrer Thätigkeit gestört, stehen verdrossen und langweilend da, und die Aeltern haben dann später zu klagen: „Als der Knabe, das Mädchen klein war, und noch nichts helfen konnte, da wär es bei Allem geschäftig, jetzt, wo es Kenntnisse und Kräfte hat, jetzt mag es nichts thun." Darum ihr Aeltern nährt frühe in euren Kindern den Thätigkeitstrieb, auch wenn es euch einige Ueberwindung, einige Aufopferung kosten sollte.

Aber nicht das Ueben und Messen der Kraft allein ist es, welches den Knaben in die Höhe und Tiefe, in die Weite und Breite treibt, sondern besonders das Bedürfniß, das Mannigfaltige zu überschauen, das Vereinzelte in einem Ganzen zu sehen, das Ganze in sich aufzunehmen. Deshalb ist auch das Steigen auf Bäume und andere hohe Gegenstände eine Lieblingsbeschäftigung für die Knaben.

Könnten wir wieder die Seele und Herz erweiternden Gefühle zurückrufen, die in uns selbst als Knaben lebten, als vor dem erweiterten Blick die beengenden Grenzen der Umgebung niedersanken, wir würden den Knaben nicht so kalt zurufen: „Steig herunter, du fällst!"

Nicht minder bedeutungsvoll ist des Knaben Neigung zum Steigen in Höhlen und Klüfte, zum Wandeln im schattigen Haine und im dunkeln Walde; es ist das Streben, noch Unbekanntes zu finden, noch nicht Gesehenes kennen zu lernen.

Besonders ist das Beschäftigen mit dem klaren lebendigen Wasser, in welchem der gern über sich selbst klare Knabe das Bild seiner Seele wie in einem Spiegel schaut, so wie überhaupt das Beschäftigen mit bildsamen Stoffen: Sand, Lehm, dem Knaben lieb. Alles soll und muß sich seinem Bildungs- und Gestaltungstriebe unterwerfen.

Das Gefühl eigener Kraft bedingt und fordert auch bald den Besitz eigenen Raumes und eigenen Stoffes; sei sein Reich ein

Winkel des Hofes, des Hauses oder der Stube, sei es der Raum einer Schachtel, eines Kastens, eines Schrankes, der Knabe dieses Alters muß einen äußerlichen, am besten einen sich selbst geschaffenen, selbst gewählten Beziehungs=, Einigungspunkt seiner Thätigkeit haben.

Der Verfasser führt weiter den Erzieher in die Erziehungsstube, auf die Spielplätze der Knaben, um ihm das Eigenthümliche dieser Periode und die hohe Bedeutung derselben für die folgende Zeit an den Spielen und Beschäftigungen der Knaben zu zeigen. Wichtig, ganz besonders wichtig ist in diesem Alter das Bearbeiten eigener Gärten, das Bearbeiten derselben um des Erzeugnisses willen; denn der Mensch sieht da zuerst Früchte aus seinem Thun hervorgehen, Früchte, die, obgleich den Gesetzen der Naturkraft unterworfen, doch auch von seiner Thätigkeit abhängen.

Jeder Ort sollte für seine Knabenwelt einen eigenen gemeinsamen Spielplatz haben, um den Sinn und das Gefühl für das Gemeinsame zu entwickeln.

Der Knabe sucht sich an seinen Genossen zu messen, durch dieselben zu erkennen und zu finden; so wirken und bilden diese Spiele unmittelbar fürs Leben, wecken und nähren viele bürgerliche und sittliche Tugenden. In Jahreszeiten, welche dem Knaben nicht gestatten, im Freien seine Kraft zu üben, sollen mechanische Arbeiten: Papier= und Papparbeiten, Formen rc. in freien Stunden seine Beschäftigung sein.

Doch es ist noch ein Streben in dem Menschen, welches durch alle äußere Thätigkeit sich nicht befriedigt fühlt; die Gegenwart mit aller ihrer Fülle und ihrem Reichthum kann ihm nicht genügen. Er möchte auch den verflossenen Grund, die verflossene Ursache von dem, was gegenwärtig ist, kennen, daher der Drang nach dem Erzählen und später nach dem Geschichtlichen; aber auch selbst die Gegenwart enthält noch Vieles, was der Mensch dieser Entwickelungsstufe sich nicht selbst deuten kann, und sich doch so gern deuten möchte, was ihm stumm und todt erscheint, und von dem er wünscht, daß es reden möchte und lebend und lebendig wäre. So entwickelt sich in demselben der Drang der Fabel und des Mährchens.

Was das Knabengemüth ahnet, das möchte sein Wort sagen, doch der Knabe fühlt sich für sich selbst unmündig; er sucht nach Worten, und da er solche noch nicht in sich finden kann, so freut er sich innig, solche außer sich durch Aussprüche, besonders im Liede zu finden. Singt nicht der heitere, frohe Knabe auf dieser Stufe so gern? Fühlt er nicht im Gesange sich selbst erst wahrhaft lebend? Ist es nicht das Gefühl der wachsenden Kraft, welches

auf Wanderungen durchs Thal zum Berg, vom Berg zum Berg, von seinen Lippen und aus gesunder Kehle das aufmunternde Lied, laut erschallend macht?

Nachdem der Verfasser das reine Knabenleben dieses Alters gezeichnet hat, so weist er auch auf die fehlerhaften Kinder= und Knabenerscheinungen im Leben hin und fragt nach den Quellen derselben. Als solche gibt er an: einmal völlig unterlassene Entwicklung verschiedener Seiten des reinen Menschenwesens; dann die früher fehlerhafte Richtung, die frühen fehlerhaften Verdrehungen der ursprünglich guten menschlichen Kräfte und Anlagen durch willkürliches Eingreifen in den Entwickelungsgang des Menschen.

Denn wohl ist das Wesen des Menschen an sich gut, und wohl gibt es in dem Menschen an sich gute Eigenschaften und Bestrebungen, aber keineswegs ist der Mensch an und durch sich schlecht, ebenso wenig, als es durch sich selbst schlechte, noch weniger böse Eigenschaften des Menschen gibt, wenn man nicht das Körperliche als solches an sich bös nennen will. Wer das Göttliche und Ewige mit Selbstbestimmung und Freiheit thun soll, der muß das Irdische und Endliche thun können. Wer darum das Zeitliche, Leibliche an sich schlecht nennt, der lästert im eigentlichen Sinne Gott. Ebenso ist es schon Verrath am Menschen, wenn man sagt, er sei an sich weder gut noch bös; wie viel mehr, er sei an sich schlecht und bös. Der Mensch vernichtet dadurch für den Menschen Gott; denn er vernichtet dessen Werk, und so Mittel und Weg, Gott wahrhaft zu erkennen, und bringt so die Lüge, die einzige Quelle alles Bösen in die Welt.

Alle Fehlerhaftigkeiten und Schlechtigkeiten haben bloß in dem gestörten Verhältnisse der beiden Seiten des Menschen, der geistigen und körperlichen Natur ihren Grund. Darum liegt aller Erscheinung der Fehlerhaftigkeit in dem Menschen eigentlich und ursprünglich eine zerdrückte oder verrückte gute Eigenschaft, ein gutes Streben, nur zurückgedrängt, mißverstanden oder mißgeleitet, verleitet zum Grunde; und darum besteht das einzige Mittel, alle Fehlerhaftigkeit aufzuheben, darin, sich zu bemühen, die ursprünglich gute Quelle des menschlichen Wesens aufzufinden, in deren Störung die Fehlerhaftigkeit ihren Grund hat, diese dann zu nähren, aufzurichten und zu leiten. So wird die Fehlerhaftigkeit endlich, wenn auch mit mühseligem Kampfe gegen die Gewohnheit, nicht gegen ursprünglich Böses im Menschen, schwinden, und dieß um so sicherer, weil der Mensch selbst den Weg der Fehlerhaftigkeit verläßt; denn der Mensch will lieber das Rechte als das Schlechte. Soll darum wieder ächte Brüderlichkeit und ein liebend frommer Sinn herrschend werden, so kann es nur dadurch geschehen, daß jetzt noch an das

in jedem Menschen ruhende Gemeingefühl — so viel oder so wenig sich davon noch vorfinde, — angeknüpft, und dieß mit der größten Sorgfalt gepflegt werde.

Eine andere Quelle vieler Knabenfehler ist die Uebereilung, die Unachtsamkeit, der Leichtsinn, das Handeln nach einem alle Sinnen- und Körperthätigkeit gefangen nehmenden, an sich ganz unschädlichen, wohl sogar lobenswerthen Triebe, wovon aber die Folgen der Befriedigung in diesem einzelnen Falle dem Knaben in seiner Lebenserfahrung noch nicht vorstanden und in welcher Beziehung es ihm auch gar nicht in den Sinn kann, sich die Folgen der Handlung aus der Sache selbst zu erklären. So puderte ein Knabe von nichts weniger als boshaftem Gemüthe seines ihm sehr lieben Oheims Perücke in wahrer Lust über sein Werk mit Pulver von klar gemahlenem Gips, ohne sich im Mindesten etwas Fehlerhaftes, noch weniger das dabei zu denken, daß das scharfe Steinmehl nothwendig dem Herrn derselben nachtheilig sein müsse.

Es ist eine tiefe Wahrheit, daß der andere Mensch, und oft der Erziehende selbst es ist, der das Kind schlecht macht; dieß geschieht dadurch, daß man allen dem, was von Seite des Kindes geschieht, immer eine böse Absicht zum Grunde legt. Leider gibt es auch noch solche Unglücksmenschen unter den Erziehern; sie sehen immer an den Kindern kleine Teufelchen, wo andere höchstens einen zu weit getriebenen Scherz oder die Wirkung einer zu freigelassenen Lebenslust blicken. Solche Unglücksvögel machen einen schuldlosen Menschen erst schuldvoll, schlagen ihn geistig todt, nehmen ihm das Leben, damit er erkenne, er habe dieses Leben nicht durch und aus sich, könne es sich auch nicht selbst geben. Dieß Verfahren ist gleich dem des kleinen gutmüthigen Jungen, welcher von seiner Fliege oder seinem Käfer, der von seinem vielen Behandeln matt, auch wohl fußlos ist, in fester Ueberzeugung sagt: — er oder sie ist zahm.

Es zieht sich ein tiefer ahnender sehnender Geist in des Knaben Gemüthe durch alles hindurch, was er in diesem Zeitraume thut. Der natürlich geführte Knabe dieses Alters sucht eigentlich nur die alle Dinge einende Einheit, Gott; nicht den von Menschenklugheit und Menschenwitz gemachten und geformten, sondern den, der immer dem Herzen und Gemüthe nahe ist, und darum auch im Geiste und in der Wahrheit angebetet werden kann. Der Knabe findet in seiner Reife einzig auch nur darin Befriedigung, Ihn, den in unerklärlichem Sehnen und Suchen Geahnten, gefunden zu haben, weil er nur dann auch sich selbst erst gefunden hat. —

Hierauf beantwortet der Verfasser die Frage: **Was ist nun Schule?** Schule ist das Streben, das Wesen und innere Leben

der Dinge an sich und zu einander, zu dem Menschen, und zu dem lebendigen Grund und der Einheit aller Dinge, zu Gott, kennen zu lehren.

Der Zweck des Unterichtes ist: die Einheit aller Dinge und das Ruhen, Bestehen und Leben aller Dinge in Gott zur Einsicht zu bringen, um dieser Einsicht gemäß einst im Leben handeln und wirken zu können; das Mittel und der Weg dazu ist der Unterricht, das Unterrichten selbst.

Anmerk. Hieraus erkennt man deutlich, daß auch nach Fröbel der spiritus rector in der Schule das religiöse Moment sein soll.

Das Heraustreten des Kindes aus der Hausordnung in die höhere Weltordnung macht den Knaben zum Schüler, die Schule zu dem, was sie ist, zur Schule. Die Aneignung einer größern oder geringern Menge von Mannigfaltigkeiten und Aeußerlichkeiten macht die Schule keineswegs zur Schule, sondern einzig der geistige, lebendige Hauch und Odem, der alle Dinge belebt, in dem alle Dinge sich bewegen.

Der Glaube und das Vertrauen, die Hoffnung und das Ahnen, mit welchem das Kind in die Schule tritt, schaffet und bewirket in den Schulen das Große und Riesenhafte. Mit diesem Glauben hört es auch das gewöhnliche Wort, die gewöhnliche Rede, in dem Munde des Mannes, der ihm, dem Kinde, Schulmeister ist. Hat die Rede und das Wort auch keinen hohen, geistigen Sinn, so findet ihn doch des Kindes Glaube darin, und die geistige Verdauungskraft desselben zieht Nahrung aus Holz und Stroh. Wenn nun schon der Schneider und Holzhauer oder Weber dann, wenn er lehrt, aufhört, für das Kind Schneider, Holzhauer und Weber zu sein, sondern ihm wird, was er heißt, Schulmeister, wie vielmehr da, wo der Schullehrer in Dorf oder Stadt, er heiße nun Organist, Cantor oder Rector, wahrhaft Schulmeister ist oder war.

Jeder wird wissen, der ein echtes Schulkind war, mit welchem Gefühle er sich dem Schulhause näherte und wie er sich jeden Tag mehr oder weniger bewußt war, als trete er in eine höhere, geistige Welt.

Man stelle hier nicht den etwaigen Muthwillen der Knaben in den Schulen als Widerspruch entgegen. Eben durch die Wirkung der Schule, durch die erhöhte innere geistige Kraft fühlt sich der Knabe freier. Kopfhängend, lebensträge soll der ächte Schulknabe nicht sein, sondern geistes- und lebensfrisch, geist- und körperkräftig. Es ist höchst falsch, wenn wir glauben, die eine wirkende, belebende, vereinende Kraft des Menschen nehme mit den Jahren und dessen

Ausbildung zu. Die innen wirkende, belebende, einende Kraft nimmt ab, während die ausdehnende, herauswirkende (extensive) Kraft zunimmt. Weil wir jetzt der innen wirkenden und einenden Knabenkraft zu wenig zutrauen, so muthen wir ihr als einer geistig belebenden zu wenig an; darum leistet sie auch in dem spätern Knabenalter so wenig; denn der Nichtgebrauch der innern Kraft macht selbst die innere Kraft schwindend.

Möchten wir zur rechten Beurtheilung und Würdigung der belebenden Kindes- und Knabenkraft nie vergessen, was einer unserer größten Deutschen sagte: daß es ein größerer Schritt sei von einem Säuglinge bis zu einem sprechenden Kinde, als von einem Schulknaben zu einem Newton.

Der Geist ist es einzig, der die Schule zur Schule, die Stube zur Schulstube macht. Weil dieß jetzt so häufig vergessen und hintan gesetzt wird, so gibt es jetzt so viele Lehranstalten, aber so höchst wenig Schulanstalten.

Was soll die Schule lehren? Worin soll der Knabe als Schüler unterrichtet werden? Das Leben und die Erscheinung des Menschen als Knaben zeigt ein lebendiges Fühlen und Ahnen eines lebendigen, belebenden Odems und Wehens, in dem und durch das alle Dinge leben. Der Mensch als Knabe tritt der in sich und durch sich ihm gegenüber stehenden Außenwelt mit der Ahnung gegenüber, daß auch in ihr und über ihr ein ähnlicher Geist wie in ihm und über ihm leben. Zwischen dieser Außen- und Innenwelt tritt, ursprünglich mit beiden als eins erscheinend, nach und nach sich aber von beiden als selbstständig loswindend, und sie dadurch verknüpfend, die Sprache auf. Die Angelpunkte des Knabenlebens sind somit Gemüth, Natur und Sprache. Die Schule soll also dem Knaben zu der dreifachen in sich einigen Erkenntniß führen: zur Erkenntniß seiner selbst und des Menschen überhaupt, zur Erkenntniß Gottes, der ewigen Bedingung aller Dinge, und zur Erkenntniß der Natur und Außenwelt, als hervorgegangen aus dem ewig Geistigen; ferner zu einem dieser Kenntniß entsprechenden Leben und somit zur Erreichung seiner Bestimmung. (Man vergleiche, was über diesen Punkt im I. Bd. im Art. Graser vorkommt.)

Das Streben, die Ahnung von dem ursprünglichen Einsgewesensein des Menschengeistes mtt Gott, zum klaren Bewußtsein zu erheben und in der sich darauf gründenden Einigung mit Gott zu sein, ist Religion. Das Einsehenmachen des Verhältnisses Gottes zu dem Menschen, und diese Erkenntniß angewandt aufs Leben an sich, zur Darstellung des Göttlichen im Menschlichen, ist Religionsunterricht. Darum setzt der Religionsunterricht immer schon in einer gewissen Beziehung Religion voraus. Wenn es möglich wäre,

daß ein Mensch ohne Religion sein könnte, so würde es auch unmöglich sein, ihm Religion beizubringen. Dieß sollten die leichtsinnigen Aeltern bedenken, die ihr Kind bis zur Schülerstufe heraufwachsen lassen, ohne dem Religiösen seines Gemüthes die leiseste Nahrung zu geben. Reinmenschliche, älterliche und kindliche Verhältnisse sind der Schlüssel, die erste Bedingung zu jenem himmlisch göttlichen, väterlich und kindlichen Verhältniß, zur Darstellung eines ächten Christuslebens. Das innige und reine Verhältniß Jesu zu Gott läßt sich menschlich nicht umfassender bezeichnen, als durch das Verhältniß vom Vater zum Sohne. Jesus ist Gottes eingeborner Sohn, er ist Gottes lieber Sohn, denn er ist unter allen Erd- und Himmelsgebornen der erste, der von seinem kindlichen Verhältnisse zu Gott, von Gottes väterlichen Verhältnissen zu ihm gleich tief und lebendig durchdrungen war.

Christus und christliche Religion ist die ewige Ueberzeugung von der Wahrheit dessen, was Jesus von sich aussprach und ein dieser Ueberzeugung getreues festes ausdauerndes Handeln.

Jeder Mensch soll, als aus Gott hervorgegangen, durch Gott bestehend zur Religion Jesu sich erheben. Darum soll die Schule Christus Religion vor Allem lehren.

Was die Religion sagt und ausspricht, das zeigt die Natur und stellt sie dar, denn sie ist Offenbarung Gottes. Jedes Ding ist göttlicher Natur, jedes Ding ist deßhalb wieder beziehungsweise eine Einheit, wie Gott die Einheit an sich und durch sich ist. Diese Wahrheit ist der Grund aller Natureinsicht, ohne sie findet sogar keine ächte Naturforschung statt. Nur dem Mann mit christlichem Sinne ist es möglich, zu wahrer Einsicht der Natur zu kommen, nur er kann ächter Naturforscher sein. Wie aus dem Kunstwerke die Denk- und Empfindungsvermögen und Gesetze des Menschen überhaupt erkannt werden, so kann der schaffende Gottes Geist aus seinen Werken entwickelt und eingesehen werden.

Der Geist des Kunstwerkes, der Geist, dem das Kunstwerk sein Dasein verdankt, ist der eine und eben derselbe ungetheilte Geist des Künstlers; aber er lebt und wirkt nun, aus dem Künstler gleichsam hervor- und ausgegangen, als selbstständiger und doch noch mit dem Künstler einiger Geist in dessen Kunstwerke fort. So lebt der Geist Gottes, hervorgegangen aus Gott, als selbständiger und doch mit Gott einiger Geist, in der Natur, und wirkt in derselben und durch dieselbe. Wie die Natur nicht Gottes Leib ist, so wohnt Gott selbst nicht in der Natur, wie in einem Hause; aber Gottes Geist wohnt in der Natur, trägt, schützt, pflegt und entwickelt die Natur fort; denn wohnt nicht schon der Geist des Künstlers, doch

nur eines Menschen Geist, in seinem Werke, trägt, schützt, pflegt und behütet dasselbe?

Das Kunstwerk steht außer dem Menschen, kein Lebens- und Blutstropfen rollt von dem Mensch in jenem; und doch pflegt und schützt es der Mensch; wie vielmehr sollte Gott nicht seine Werke, die Natur tragen, pflegen, und alles Nachtheilige von ihr entfernen! Denn Gott ist Gott, und der Mensch ist nur Mensch. Dennoch bleibt auch der Künstler, immer selbstständig und wandellos derselbe in sich, gehen auch alle seine Werke unter. So bleibt auch Gott wandellos derselbe, könnte auch die ganze Natur untergehen.

Wir beeifern uns, den Geist von Menschenwerken kennen zu lernen; wie viel mehr sollen wir nun aber Gottes Werk, die Natur, zu erkennen uns bemühen! Natur- und Menschenbeobachtung in Verbindung mit der allgemeinen Entwickelung der Menschheit erklären sich gegenseitig.

Durch die klare Einsicht in das Verhältniß des Menschengeistes zu seinem äußeren Werke kommt der Mensch auch zur klaren Einsicht des Verhältniß des schaffenden Gottesgeistes zu seinen Werken, zu der Erkenntniß der Art und Weise des Hervorgehens des Endlichen aus dem Ewigen. Schon der Mensch braucht zur Hervorbringung seiner Werke nicht immer äußerer Glieder. Sein Blick, sein hingehauchtes Wort bildet, schafft und gestaltet rc.

Wie in der Kunstwelt unsichtbarsichtbar des Menschen Geist erscheint, und sich ausspricht und sie so ein unsichtbarsichtbares Gottesreich ist; so erscheint in der Natur unsichtbarsichtbar Gottes Geist, und sie ist so das unsichtbarsichtbare Gottesreich. Die Ahnung und das Einwirkenlassen des dreifachen Gottesreichs auf unser Leben gibt uns einzig den Frieden, welchem wir in uns und außer uns nachjagen. Darum soll schon deßhalb der Mensch als Knabe innig mit der Natur vertraut gemacht werden; deßhalb knüpft auch Erzieher und Zöglinge nichts so innig fest, als das gemeinsam strebende Sichbeschäftigen mit der Natur. Darum soll auch der Lehrer jede Woche wenigstens einmal mit jeder Abtheilung der Schüler ins Freie gehen; aber nicht wie eine Heerde Schafe sie hinaustreiben, und wie eine Compagnie Soldaten sie hinausführen, welches beides man wohl sieht; sondern wie ein Vater unter seinen Söhnen, ein Bruder unter seinen Brüdern mit ihnen gehen, und ihnen das zur nähern Anschauung und Einsicht bringen, was eben die Natur oder die Jahreszeit vorführt.

Alle Einzelnheit und Mannigfaltigkeit als solche zeigt, außer der Kraft, noch eine zweite nothwendige äußere Bedingung der Form und Gestalt, den Stoff.

Stoff (Materie) und die selbstthätige von einem Punkte aus allseitig=gleichthätige Kraft bedingen sich gegenseitig, keines ist ohne das andere und kann ohne das andere bestehen, ja eines kann streng genommen nicht einmal ohne das andere gedacht werden. Der Grund der bis ins Kleinste in sich leichten Verschiebbarkeit des Stoffes, ist das ursprünglich kuglige Streben der inwohnenden Kraft. Die körperliche rundliche Gestalt ist deßhalb durchgehends in der Natur die allgemein erste, wie die großen Weltkörper, das Wasser und alles Flüssige u. s. w. beweisen.

Es wird hierauf eine natur=philosophische Entwickelung der verschieden Grstaltungen in der Natur vorgenommen und dabei vorzüglich von der Würfelgestalt, vom Achtflächner und Vierflächner ꝛc. gesprochen; ebenso von dem abwechselnden Hervor= und Zurückstreben der Kraft, wodurch der Verfasser auf das Lebende und Lebendige zu sprechen kommt, die Gestaltungen des Pflanzenreichs betrachtet, zu den Thieren übergeht, hier insbesondere das Gesetz der Innerlichmachung des Aeußern und umgekehrt hervorhebt, die Stufen der Thierbildungen durchgehet, und am Ende auf den Menschen zu sprechen kommt. So wie er auf diese Weise den innern Zusammenhang der Naturthätigkeit und der Naturgegenstände im Allgemeinen andeutet, so fordert er, daß die Natur auch den Schüler als ein gegliedertes Ganzes vorgeführt werde.

Er sagt dabei: Siehe, die Erscheinungen der Natur bilden eine schönere Leiter zum Himmel und vom Himmel zur Erde, als Jakob sahe; nicht im Traume siehst du sie, sie ist bleibend, überall umgibt sie dich; sie ist schön, Blumen umranken sie, und Engel schauen mit ihren Kinderaugen daraus; sie ist fest, auf einer Krystallwelt ruht sie; der gottbegeisterte Sänger der Natur, David, singt von ihr. Suchst du in dieser Mannigfaltigkeit einen festen Punkt, suchst du einen sichern Leiter: die Zahl ist ein solcher fester Punkt.

Der Verfasser wendet sich zur Mathematik als den sichtbaren Ausdruck aller Gesetzmäßigkeit und des Gesetzes selbst. Sie ist als Erscheinung der Innen= und der Außenwelt dem Menschen und der Natur gleich angehörig. Hervorgehend aus dem reinen Geiste, aus den reinen Denkgesetzen desselben und somit ein sichtbarer Ausdruck derselben und des Denkens an sich, findet sie die dadurch nothwendig bedingten Erscheinungen, Formen und Gestalten außer sich in der Außenwelt, schon vor, treten diese ihr, als von ihr und von dem menschlichen Geiste und Denken ganz unabhängig in der Außenwelt, in der Natur entgegen. Sie besteht seit Jahrtausenden und ward von den Christen in ihre wahren Rechte eingesetzt, denn nur der Christ kann die Einheit der von dem reinen Geist erzeugten Formen mit den Formen, Gestalten und Erscheinungen in der Natur

erklären; nur er kann sich die Zweifel lösen, ob die Mathematik aus den Naturerscheinungen abgezogen, oder die Naturgegenstände nach menschlichen Denkgesetzen geformt worden, und so Natur und Außenwelt selbst nur in den Gesetzen des menschlichen Denkens ihr Dasein und Bestehen habe. Denn lebt und wirkt nicht im Menschen und in der Natur derselbe einige und ewige Gottesgeist, ist Mensch und Natur nicht hervorgegangen aus demselben einigen Gott?

Da die Zahl der Ausdruck der Mannigfaltigkeit an sich ist, so ist die Zahlenkunde die Grundlage der Formen- und Größenkunde.

Menschenerziehung ohne Mathematik und wenigstens ohne gründliche Zahlenkunde ist ein haltloses Stück- und Flickwerk und setzt der Bildung und der Entwickelung, zu welcher der Mensch und die Menschheit bestimmt und berufen ist, unübersteigbare Grenzen. Denn Menschengeist und Mathematik sind so unzertrennlich, als Menschengemüth und Religion.

Hierauf wird das Verhältniß, in welchem die Sprache zu den beiden vorhergehenden Gegenständen steht, besprochen. Religion strebt das Sein kund zu thun und thut es kund, Natur strebt das Wesen der Kraft, den Grund des Wirkens und dieses Wirken selbst kund zu thun; Sprache strebt das Leben als solches und als ein Ganzes kund zu thun. Diese drei sind darum ein unzertrennliches Eins, und die abgerissene Ausbildung des einen ohne des andern bewirkt nothwendig Einseitigkeit, und somit wenigstens Zerstörung des einen menschlichen Wesens. Die Sprache ist wie die Mathematik doppelseitiger Natur, zugleich der Innen- und Außenwelt angehörig. Die Sprache als Selbsterzeugniß des Menschen geht so unmittelbar aus dem Menschengeiste hervor, wie die Natur Darstellung und Ausdruck des Gottesgeistes ist. Die Uebereinstimmung der Sprache als Selbsterzeugniß und der Sprache als Naturnachahmung hat darin ihren Grund, daß in allem ein und derselbe göttliche Geist wohnt, daß Natur und Mensch einen Grund und eine Quelle ihres Daseins, Gott haben.

Die Bestandttheile der Wörter (sichtbar die Buchstaben) sind darum keineswegs etwas Todtes, durch deren willkürliche, oder zufällige Zusammenordnung Wörter entstehen; sondern sie bezeichnen ursprünglich und nothwendig mathematisch-, physikalisch-, psychisische Grundbegriffe, also etwas Bedeutung in sich selbst Tragendes, nach nothwendig gesetzmäßiger Zusammenordnung das Wort bildend.

Der Verfasser weist dieß nun ausführlich in den Wörtern, die mit den Lauten fr, fl, ꝛc. anfangen, nach, was eine sehr interessante Betrachtung ist, die aber hier des beschränkten Raumes wegen übergangen werden muß.

Zuletzt wirft er noch einen Blick auf das rythmische Moment der Sprache und sagt: wenn wir unsere Kinder zum wahren, höhe-

ren, geistigen und inneren Leben wieder erheben wollen, so müssen wir das innere Leben der Sprachen, der Naturanschauung und der Empfindung wieder in ihnen erwecken. Hiezu ist nichts nöthig, als das eigene Leben in dem Kinde leben zu lassen, und es nicht zu vernichten und zu tödten; aber statt dessen tödten wir durch unsere herzlosen Worte das aufkeimende Leben in dem Kinde und scheuchen das sich aus der Natur loszuwinden strebende Leben in die starre Form zurück. So sagen wir z. B.: „komm liebes Kind, sieh einmal das Veilchen, ist's nicht sehr schön? Brich's ab und setze es ins Wasser, nimm es aber ja in Acht; es wäre sehr schade, wenn du es verlörest!" Wie ganz anders würden Eindruck und Folge dieses Schauens auf dasselbe Kindesgemüth sein, wenn wir zu dem Kinde sagten: „Komm und schau das blühende Veilchen, und dann des Kindes Empfindung Worte gäben durch:

Blühendes Veilchen,
Wie freu ich mich dein.

Aus dem überschwenglich reichen äußeren oder inneren Leben entwickelt sich in dem Kinde das Bedürfniß der Schrift. Denn seht, hier malt der Knabe auf sein Bild den Aepfelbaum, auf welchem er ein Nest mit Jungen entdeckte, und dort den Drachen, der so hoch in die Luft stieg. Wer ist, umgeben von kleinen Knaben nicht gebeten worden: „Gib mir Papier, ich will dem Vater, dem Bruder einen Brief schreiben", weil den Knaben sein Inneres zur Mittheilung treibt. Das Bedürfniß der Begriffs-, der Buchstabenschrift tritt hier hervor, wie dort das der Bilderschrift. An dieses Bedürfniß sollen wir unsern Unterricht im Schreiben und Lesen anknüpfen.

Hier hat Fr. Fröbel viele Aehnlichkeit mit Graser.

Er behauptet wie dieser, daß die Schriftzeichen nicht willkürlich sind; weswegen er an einigen übrig gebliebenen Grundformen der Schriftzeichen den innern Zusammenhang mit der Bedeutung der Wortbestandtheile nachzuweisen sucht.

Ungesucht tritt in den ursprünglich phönizischen und später römischen Schriftzeichen bei mehreren eine bestimmte Bezeichnung zwischen der Form des Zeichens und der Begriffsbezeichnung des Wortbestandtheiles entgegen.

Ebenso hält es der Verfasser für höchst zweckmäßig, das erste Schreiben an jene aus einfachen und einfach zusammengesetzten und darum leicht nachzubildenden und festzuhaltenden alten lateinischen Versalbuchstaben zu knüpfen. Er deutet auch an, daß auf diese Weise das Lesen und das Lesenlernen wieder in sein ursprüngliches und natürliches Verhältniß zu Mensch und Schüler tritt; denn nothwendig ging das Lesen aus dem Bedürfniß hervor, sich oder Anderen das früher Niedergeschriebene wieder hörbar zu machen.

Bemerk. Man wird hier unwillkürlich wieder an Graser erinnert; ebenso durch die nachfolgende Bemerkung, daß in dem Knaben sich schon das Bedürfniß des Schreibens und Lesens, der Drang, ja die Nothwendigkeit es zu können, klar und bestimmt aussprechen muß, ehe er selbst schreiben und lesen lerne.

Hierauf kommt der Verfasser auf die Kunst zu sprechen, welche die Darstellung des Innern des Menschen, des Menschen an sich ist. Die Kunst erscheint verschieden durch das Material, den Stoff, an welchem sie als Darstellung des Innern geknüpft erscheinen muß. Dieser Stoff kann nun aber als Erderscheinung nur sein, entweder gleichsam nur die Bewegung an sich, oder als hörbar; also das Erzeugniß im Entstehen schwindend, Töne. Oder der Stoff kann vorwaltend nur sichtbar sein; also das Erzeugniß nur Linien- und Flächenerscheinung. Oder der Stoff kann vorwaltend nur räumlich, körperlich wahrnehmbar, Masse sein.

Die Kunst als Darstellung durch reine Töne, ist die Musik; die Kunst als Darstellung für das Gesicht durch reine Farben, ist das Malen; die Kunst als Darstellung im Raume durch Bilden und Gestalten der Masse, ist das Formen: Zeichnen, Malen.

Kunstsinn, Kunst ist eine allgemeine Anlage in dem Menschen und soll darum vom Knabenalter an schon in dem Menschen gepflegt werden.

Die Darstellung in gebundener Rede ist, wie das Zeichnen in einer andern Beziehung ein verknüpfendes Glied, von der Sprache ausgehend, aber als Darstellung der innern Welt, gleichsam als verdichtete Darstellung der geistigen ätherischen innern Welt, als ruhende Darstellung des reinen, ewig sich bewegenden und bewegten Lebens, der Kunst angehörig.

Die christliche Kunst ist die höchste, soll es wenigstens sein; denn sie strebt in Allem das ewig Bleibende, das Göttliche darzustellen, besonders an und durch den Menschen.

Hierauf weist der Verfasser noch nach, in welcher Folge und Verknüpfung sich des Knaben Streben in und aus seinem Leben auf seiner Schülerstufe sich entwickele, wie und durch welchen Unterricht, in welcher Ordnung und Form die Schule jenes Streben zu unterstützen habe.

Hier setzt der Verfasser zuerst auseinander, daß die bisherig todte und nur angeleimte Erkenntniß nicht mehr genügen könne; daß die Kenntnisse und Einsichten vielmehr als Entwickelungen aus jedem Einzelnen, gleichsam als Selbsterzeugnisse hervorwachsen sollen.

Als einzelne Richtungen des geeinten Schul= und Familien=, des lebendigen Unterrichts= und Erziehungslebens gehen aus dem Entwickelungsgrade des Menschen dieser Stufe folgende hervor:

Beleben, Nähren und Ausbilden religiösen Sinnes. Demgemäß Aneignung religiöser Sprüche, besonders über die Natur, den Menschen und dessen Verhältniß zu Gott; Erweckung zum Gebet; Achtung, Kenntniß und Ausbildung des Körpers als Träger des Geistes und Mittels zur Darstellung seines Wesens, in geordneten Uebungen; Natur= und Außenweltsbetrachtung, ausgehend vom Nächsten und Nahen und Fortschreitem zu dem Entfernteren. Aneignen kleiner dichterischen Darstellungen; Sprach= und Redeübungen, von der Natur= und Außenweltsbetrachtung ausgehend und an sie anknüpfend, und zur innern Weltbetrachtung übergehend; Uebungen für räumliche Darstellungen: Bauen, Papier=, Papp=, Holzarbeiten 2c.; Uebungen zur Darstellung durch Linien auf einer Fläche durch Zeichnen im Netz nach äußerem nothwendigem Gesetz: Malen im Netz, Ausmalen von Bildern in Umrissen 2c.; Spielen d. i. freithätige Darstellungen und Uebungen jeder Art; Erzählen von Geschichten und Sagen, von Fabeln und Märchen, anknüpfend an die Tags= und Jahreszeiten und Lebensbegegnisse. Alles dieß theilend zwischen dem häuslichen und Schulleben.

Wichtig ist es für den Knaben dieses Alters, täglich wenigstens 1 oder 2 Stunden einem äußeren Geschäfte, einem Geschäfte für äußeres Erzeugniß, mit ganzer und fester Bestimmtheit hingegeben zu sein.

Die bezeichneten Momente werden nun einzeln in Betracht gezogen.

Leben und Ausbilden des religiösen Sinnes.

Eine vorzügliche Wahrheit, die der Verfasser unter andern über diesen Gegenstand vorträgt, ist diese: Soll der Mensch viele, besonders auch religiöse Wahrheiten verstehen, so muß man machen, daß er viel in sich erlebe, d. h. daß er der auch vielleicht an sich kleinen Begegnisse seines Gemüths und religiösen Lebens, seines geistigen Entwickelungsganges und dessen Bedingungen sich bewußt werde. Von der Ahnung und Erkenntniß Gottes als Vaters in seinem e i g e n e n Leben muß der Mensch emporsteigen zur Ahnung und Erkenntniß Gottes als Vaters aller Menschen und Wesen; sonst ist der künftige Religionsunterricht leer und fruchtlos. Besonders soll man den Satz: Wer gut ist, dem wird es gut gehen; oder wer gut ist, der wird glücklich sein, nicht einseitig auffassen lassen, sondern dem Knaben im eigenen und Gesammtleben nachweisen, daß derjenige, welcher wahrhaft das Gute, die reine Darstellung

der Menschheit will, nothwendig im äußern Druck leben müsse; denn Entsagung, Entbehrung, Sinkenlassung des Aeußeren, um das Innere zu gewinnen, dieß ist die Bedingung zur Erreichung der höchsten Entwicklung. Nicht minder nachtheilig ist das in der Religionslehre oft so überwiegende Hervorheben der Belohnung guter Thaten und Handlungen erst im Jenseits, wenn sie hier im Diesseits unbelohnt zu bleiben scheinen. Auf noch rohe Gemüther wirkt dieß nicht, Knaben und Menschen mit natürlich gutem Sinn bedürfen es nicht. Wenn unser Wandel rein ist, so bedarf es nicht erst noch eines Lohnes im Jenseit, wenn auch im Diesseit alles mangelt, welchem der sinnliche Mensch einen Werth beilegt. Der Mensch soll früh gewöhnt werden, das Gefühl, der menschlichen Würde gemäß gelebt zu haben, als den höchsten Lohn seines Handels zu betrachten. Jesus sagt: das ist meine Speise, daß ich thue den Willen des, der mich gesandt hat.

Aneignung religiöser Aussprüche.

Religiöse Gefühle und Gedanken entkeimen dem menschlichen Gemüthe schon darum, weil der Mensch Mensch ist; diese Gefühle werden aber zuerst nur als eine Wirkung ohne Wort und Ausdruck vorhanden sein. Deßwegen ist es für das Gemüth des Knaben erhebend, für jene Empfindungen Sprache zu bekommen, damit sie nicht in sich selbst verdumpfen. Man fürchte nicht, daß mit fremden Worten dem Kinde ein fremdes Gefühl eingeimpft und aufgedrückt werde, denn das Religiöse hat das Eigenthümliche der reinen Luft, des klaren Sonnenlichtes; jedes irdische Wesen haucht es ein und in jedem bildet es sich in andrer Form und Farbe, in jedem erzeugt es andern Lebensausdruck.

Aber freilich ein Leben müssen die Worte in dem Knaben treffen; an das Kind muß nicht die Forderung ergehen, den Worten erst Leben, Gestalt und Bedeutung zu geben; sondern die Worte müssen dem in dem Gemüthe des Knaben sich schon vorfindenden Leben Gestalt und Sprache geben, und diese durch jene so Bedeutung erhalten. Bei dem jüngern Knaben ist es weder nöthig, noch zweckmäßig, mit dem Aneignen solcher dem innern Leben Worte, Sprache und Bedeutung gebenden Aussprüche zu oft zu wechseln.

Achtung, Kenntniß und Ausbildung des Körpers.

Nur das achtet der Mensch, was er nicht allein seinem Werthe nach kennt, sondern was er besonders auch anwenden und gebrauchen kann.

Vom Einfachen zum Zusammengesetzten fortschreitende, auf das Geistige im Menschen bezogene Körperübungen sollen ein Gegenstand

jeder Schule sein; denn sie führen zur wahren Zucht. Diese Körperübungen führen auch zu einer lebendigen Erkenntniß von dem innern Bau des menschlichen Körpers; denn der Knabe fühlt hier besonders lebendig alle Glieder seines Körpers im wechselseitigen Zusammenhang. Diese Wahrnehmungen, geknüpft an nur einigermaßen gute zeichnerische Darstellungen des innern Baues des Menschen, müssen nothwendig eine lebendige Erkenntniß des menschlichen Körpers und die davon abhängige Beachtung und Pflege desselben gewähren.

Natur- und Außenwelts-Betrachtung.

Was in dem Kindheitszeitraume in dieser Beziehung einzeln geschah, geschieht jetzt geordnet und im Zusammenhange. Auch Fröbel will, daß die Gegenstände der nächsten und nahen Umgebung: des Hauses, Gartens, Wohnortes 2c. zuerst betrachtet werden sollen. Er zeichnet den Lehrgang dabei sogar in praktischer Weise vor. Zuerst läßt er die Dinge überhaupt benennen, dann lenkt er die Schüler auf die Theile der Dinge, ordnet die Dinge, z. B. Stubengeräthe, Küchengeräthe, Hausgeräthe 2c., lenkt dann den Blick des Kindes auf das Dorf oder die Stadt, theilt die Häuser nach den Beschäftigungen ihrer Bewohner, die Gebäude nach ihrem Zwecke ein, geht in die Gemeindeflur und läßt die Gegenstände derselben und der Umgegend, der Landschaft aufzählen, theilt dieselben in Natur- und Menschenwerke, ordnet jene und diese, lenkt den Blick der Schüler auch auf die Naturerscheinungen, läßt die Thiere, Pflanzen 2c. nach verschiedenen Rücksichten klassificiren und gründet darauf die Naturbeschreibung und Naturlehre. Aehnliche Uebungen stellt er mit den Schülern bezüglich der Menschenwerke, der Sachen, welche von den verschiedenen Handwerkern gemacht werden, an. Zuletzt lenkt er den Blick des Schülers auf die Familie und das Leben derselben und zeigt dem Schüler, daß eine Familie nicht wohl bestehen könne, wenn sie sich nicht mit andern vereinigt.

Aneignung kleiner dichterischer, Natur und Leben erfassender Darstellungen, besonders zum Singen und für den Gesang.

Die Natur und das Leben spricht in seinen Erscheinungen sehr frühe zum Menschen, allein der noch unentwickelte Sinn des Knaben weiß ihre Stimme noch nicht zu deuten und in seiner Sprache auszudrücken.

Die Jahres-, wie die Tageszeiten u. s. w. kommen und gehen. Der Frühling mit seinem Keimen und Treiben und Sprossen und Blühen erfüllt den Menschen schon als Knaben mit Lust und Leben, und reger läuft das Blut, und lauter schlägt das Herz; der Herbst

mit seinen fallenden farbigen und bunten Blättern erfüllt den Menschen als Knaben mit Sehnsucht und Ahnung; und der starre, aber klare, stetige und beständige Winter weckt Muth und Kraft, und dieß Gefühl von Muth und Kraft, Ausdauer und Entsagung macht frei und froh des Knaben Herz, des Knaben Sinn; darum jubelt er kaum so den ersten Frühlingsblumen und Frühlingsvögeln, wie den ersten Schneeflocken entgegen, die seinem Muthe und seiner Kraft eine glatte, schnell zu durchfliegende Bahn zum ferneren Ziele versprechen. Alles dieses sind Vorahnungen des künftigen, sind Hieroglyphen des stillen noch schlummernden innern Lebens, sind, recht erkannt und gewürdiget und verstanden, Engel, die den Menschen in und durch das Leben führen; darum sollen sie für den Menschen nicht verloren gehen, nicht in leeren Dunst und Nebel zerfließen. Und was hat unser Leben, wenn unsere Kindheit und Jugend arm und leer war, arm und leer an frischen, lebendigen Gestalten und lebenerhöhenden, sehnenden und hoffenden, ahnenden und glaubenden Empfindungen und Gefühlen, arm und leer an dem Empfundenhaben und Bewußtwerden unseres edleren Selbstes? — Gestehen wir es nun: ist unsere Kindheit und Jugend, die Sehnsucht und das Hoffen, die Ahnung und der Glaube unserer Kindheit und Jugend, besonders unserer Knabenzeit, nicht die unerschöpfliche Quelle, aus welcher wir im spätern Leben und für dasselbe Kraft, Muth und Ausdauer schöpfen? — Ist nicht: — die Himmel erzählen die Ehre Gottes &c. und: wohl dem, der den Herrn fürchtet &c. bei allen Abirrungen der Grundgedanke in dem Leben des Sängers Gottes und der Natur.

Der Mensch möchte nun gerne aussprechen die Ahnungen und Empfindungen, die dadurch in ihm geweckt werden, für die er aber nicht Worte finden kann; und diese sollen ihm nun nach der Forderung seiner Gemüthsentwicklung gegeben werden.

Auch das Verhältniß zum Menschen ist tiefen Sinnes und hoher Bedeutung voll; allein die leisen Anklänge desselben müssen frühe in dem Knaben mehr mittelbar gepflegt werden, als unmittelbar durch vernünftelndes, forderndes Wort. Das mittelbar anregende, z. B. im Spiegel des Liedchens, ohne moralisirende Nutzanwendung, gibt dem Gemüthe und Willen des Knaben die innere Freiheit; nur muß das Leben des Knaben damit in Uebereinstimmung stehen.

Verfasser gibt nun auf praktische Weise an, wie dieß zu geschehen habe.

Der Lehrer singt seinen Schülern nach seinem Eintritte seinen Gruß entgegen: „Guten Abend“ und fordert sie auf, ihren guten Abend ihm auch entgegen zu singen. Der Lehrer fährt dann erzählend fort: „draußen ist es rauh und kalt.“ Er fragt dann die

Schüler ist es wahr? Nun so wollen wir es gemeinsam singen. Er fährt erzählend fort: Winde stürmen in den Bäumen ꝛc. Auf ähnliche Weise wird der Wunsch nach heiterem Wetter behandelt; der Lehrer singt vor: „Heiterer, klarer Sonnenschein, kehre doch bei uns ein." Auf solche Weise, meint der Verfasser, soll den Gefühlen der Kinder bei allen wichtigen Veränderungen in der Natur Sprache verliehen und dadurch ihre Empfindung selbst mehr kultivirt werden.

Sprachübungen, von der Natur und Außenweltsbetrachtung ausgehend.

Die Natur- und Außenweltsbetrachtung hat die Gegenstände rein als solche, ihrem Gesammteindrucke nach, und nach ihren ganz allgemeinen, besonders örtlichen, Beziehungen allein im Auge; die Betrachtung der Sprache als Darstellungsmittel ist dabei untergeordnet. Die Sprachübungen gehen nun zwar auch von den Gegenständen aus, fassen sie aber nach ihren Aeußerungen und nach den davon abhängenden Eindrücken auf die Sinne des Menschen auf, und haben vorwaltend die dadurch geforderte Bezeichnung durch die Sprache im Auge. Die Natur- und Außenweltsbetrachtung fragt: Was ist? die Sprachübung fragt: Wie bezeichnet das die Sprache? An diese Sprachübungen schließen sich die Sprechübungen an. Auch den Lehrgang der Sprachübungen bezeichnet Verfasser in praktischer Weise. Er weist die Kinder hin, daß wir die Dinge durch unsere Sinne wahrnehmen und erkennen, läßt sich von jedem der nächsten Gegenstände angeben, was er thut, was man in Ansehung seines Wirkens und Thuns durch das Gefühl, durch das Gesicht wahrnehmen kann, fordert die Schüler auf, die Gegenstände zu nennen, welche liegen, lehnen, stehen, sitzen, gehen; welche bei äußerlich sichtbarer Bewegung ohne Fortschreitung und mit Fortschreitung sind; ferner Gegenstände mit trennender Thätigkeit, mit verknüpfender Thätigkeit, mit sichtbarer Thätigkeit, mit fühlbarer Thätigkeit, mit nur hörbarer Thätigkeit, allgemeine Naturthätigkeiten, Gegenstände mit besonders innerlicher Geistesthätigkeit, mit zurückbeziehender Thätigkeit. Darauf läßt er von den Gegenständen die Eigenschaften angeben und aufsuchen, was ein jedes Ding hat, woran er dasselbe hat, wo sich die Gegenstände befinden ꝛc.

Uebung in räumlichen Darstellungen nach Regel und Gesetz, vom Einfachen zum Zusammengesetzten fortschreitend.

Die Darstellungen im Menschen außer sich an und durch Stoff muß damit beginnen, daß er das körperlich Räumliche vergeistige, daß er dem körperlich Räumlichen Leben und geistige Beziehung und Bedeutung gebe. Das körperlich Räumliche, an welches sich die Dar-

stellung des Geistigen im Menschen knüpfen soll, muß aber nothwendig schon im Aeußerlichen die Gesetze innerlicher Entwicklung an sich tragen, und dieß ist das Rechtwinkliche, Würflige, das Balken= und Backsteinförmige.

Die Bildungen, welche dieses Material bedingt, sind entweder äußerlich anhäufende, bauende, oder Innerliches entwickelnde, gestaltende, bildende. Die Wichtigkeit des Senkrechten, Wagrechten und Rechtwinkligen ist die erste Erfahrung, die der bauende Knabe macht; das Gleichgewichtige und Ebenmäßige folgt.

Das tafel= und getäfelartige Zusammenfügen hat für ihn weniger Reiz, als das Auf= und Uebereinanderfügen. Der Entwicklungsgang des Menschen ist also in dieser Beziehung dieser: an die Stelle wirklicher Linien=, Stäbchenverknüpfungen tritt das Zeichnen; an die Stelle des Flächlichen das Malen, die Farbe; an die Stelle des körperlich Aufhäufenden das körperlich Entwickelnde aus würfligen Grundformen: das eigentliche Formen, Bilden und Gestalten.

Der Lehrgang wird auch in diesem Gegenstand vom Verfasser praktisch angegeben. Hiernach besteht das Material zu den bauenden Darstellungen im Anfang aus einer Menge von Holzklötzern, deren Stirnfläche immer 1 □Zoll ist und deren Länge von 1 — 12 Zoll zollweise zunimmt. Werden nun von jeder Länge 12 Stück genommen, so bilden immer zweierlei Längen, z. B. 1 und 11, 2 und 10 u. s. f. eine Tafel von 1 □Fuß Grundfläche, und 1 Zoll dicke; so daß also alle Klötzer mit einigen größeren Stücken zusammengenommen eine Schicht mehr als ½ Würfelfuß betragen; sie werden am besten in einem Kasten aufbewahrt, dessen innerer Raum genau die eben genannte Größe hat.

Das folgende Material sind Klötzer in verjüngtem Verhältnisse der Baubacksteine, so daß 8 Stück einen verjüngten Würfelfuß ausmachen, also 2 Längenzolle zu einem wirklichen Längenfuß angenommen sind. Das Erste ist nun, daß die Knaben das Baumaterial seiner Größe nach unterscheiden, benennen und zusammenordnen lernen, und immer muß es während des Baues streng gesondert und der Größe nach geordnet bleiben. Das Zweite ist, daß das, was hervorgebracht worden ist, jedesmal an das genau bezeichnende Wort geknüpft und laut gesprochen wird, z. B. „Ich habe eine übergreifende, verbundene, senkrechte Mauer mit lothrechten Enden, einer Thür=, und zwei ebenmäßig vertheilten Fensteröffnungen gebaut." Von einer Mauer geht es zu einem einfachen, rechtwinklig vierseitigen Gebäude nur mit einer Thür, dann erweitert es sich in Größe, Zahl der Thüren und Fenster; zuletzt mit Zwischenwänden und zimmerartigen Abtheilungen von einem einstockigen zu einem zweistockigen Gebäude u. s. w.

Die Bildungen aus linienartigen Stäbchen von wenigstens ½ bis 5 Zoll Länge lassen eine noch größere Verschiedenartigkeit der Anwendung zu, für Schreiben, für Zeichnen, für Bauen ꝛc.

Auch über das Zeichnen im Netze nach äußerlich nothwendigem Gesetze ertheilt der Verfasser zuerst theoretischen Unterricht und weist alsdann den Lehrgang praktisch nach. Eine mit einem eingeritzten rechtwinkligen, lauter gleiche Gevierte bildenden Netze überzogene Schiefertafel ist das erste Erforderniß dieses Unterrichts.

Der Lehrer zieht in eine eingeritzte Seite eines der Netzgevierte eine senkrechte Linie von der ganzen Länge der Seite und spricht, indem er die Linie zieht: ich ziehe eine senkrechte Linie. Nachdem er die Linie gezogen hat, fragt er den Schüler: Was habe ich gethan? Der Schüler antwortet: eine senkrechte Linie gezogen. Den Schülern wird nun aufgegeben, lauter solche senkrechte Linien von einfacher Länge zu ziehen. Dasselbe geschieht mit den Linien zwei-, drei- oder vierfacher Länge. Aehnliche Uebungen werden mit den wagrechten und schiefen Linien vorgenommen.

Gleiches geschieht mit der Verbindung von senk- und wagrechten Linien, von gleicher und ungleicher Länge, so daß zuletzt verschiedene Gevierte gebildet werden ꝛc.

Darauf werden auch die Uebungen im Ausmalen von Bildern in Umrissen, später mit vorwaltender Beachtung der Farben: „Malen im Netz" besprochen.

Gleiches geschieht bezüglich des Spielens, d. i. der freithätigen Darstellungen und Uebungen jeder Art; diese sollen und können sein: Körperspiele, entweder Kräfte und Gewandtheit übend, oder auch nur reiner Ausdruck des innern Lebensmuthes, der Lebenslust; Sinnenspiele, Gehör übend, Verstecken u. s. w., Gesichtübend, Schießspiele, Farbenspiele; oder Geistesspiele, Spiele des Nachdenkens und Urtheils, Brettspiele u. s. w.

Erzählen von Geschichten und Sagen, von Fabeln und Märchen, anknüpfend an die Tageszeiten und Lebensbegegnisse. Nicht die bunten Gestalten, die sich in dem Märchen, in den Sagen begegnen, sind es, die den Knaben reizen, sondern das Geistige und das Leben, welches darin dem Knaben zum Maasstab für Geist und Leben sich ausspricht; es ist die gleichsam unmittelbare Anschauung des entfesselten Lebens, der freithätig nach dem in ihr selbst liegenden Gesetze wirkenden Kraft.

Darum öffnen sich auch dem ächten Erzähler Herz und Ohr, wie sich die Blume der Frühlingssonne und dem Mairegen öffnet; der Geist athmet den Geist, die Kraft fühlt die Kraft und saugt sie gleichsam ein. Erzählen ist ein wahres stärkendes Geistesbad, es

ist eine Uebungsschule des Geistes und der Kräfte, eine Prüfungsschule des Eigenurtheiles und des Eigengefühles. Deßhalb ist aber auch ächtes so wirkendes Erzählen nicht leicht; denn der Erzähler muß das Leben ganz in sich aufnehmen, es ganz und frei in sich leben und wirken lassen, er muß es ganz und unverkürzt wiedergeben, und doch über dem Leben, dem wirklichen, erscheinenden stehen. Dieses über dem Leben Stehen und doch das Leben Erfassen und von dem Leben Erregtsein, dieß ist es, was den ächten Erzieher macht. Darum erzählt gewöhnlich nur die Jugend oder das Alter gut, es erzählt die Mutter gut, die nur in und mit dem Kinde lebt, und jetzt nur die Sorge kennt, das Leben desselben zu pflegen.

Der Mann und der Vater, der die Sorgen und die Bedürfnisse, den Druck und die Noth an dem Lebenswagen zu zügeln hat, dieser wird selten gut, d. h. so erzählen, daß es den Kindern lieb, besonders in ihr Leben eingreifend, dasselbe stärkend und erhöhend ist. Der nur wenige Jahre ältere Bruder, die nur etwas im Alter vorgerücktere Schwester, noch beide das Leben in seiner rauhen Wirklichkeit nicht kennend, noch nicht von demselben gefesselt und verhärtet, gleichsam noch außer demselben stehend, und der über dem Leben stehende vielerfahrene, die harte Rinde des Lebens entweder abgestreift oder durchdrungen habende Großvater und Greis, und der alte geprüfte und geläuterte Diener, dem Bewußtsein treuer Pflichterfüllung das Herz mit Zufriedenheit erfüllt: dieß sind die Lieblinge der hörenden Knaben. Da bedarf es nicht der Hinzufügung einer Nutzanwendung, noch der Heraushebung einer Moral, das erzählte Leben, rein an sich, in welcher Gestalt es sei, hat in seinen Ursachen, in seinen Wirkungen und Folgen tieferen Eindruck gemacht, als hinangefügte Nutzanwendungen und hervorgehobene Moral machen werden und können.

Als ein vorzügliches Erziehungs- und Schulmittel werden vom Verfasser auch kleine Reisen und größere Spaziergänge betrachtet. Dieselben sollen den Knaben die Gegend, in der er lebt, als ein Ganzes anschauend und die Natur als ein stetiges Ganze fühlend und empfindend machen; was hätten sonst diese Spaziergänge für geistigen Nutzen? Er soll durch dieselben sein Thal von seinem Anfange bis zu seinem Ende kennen lernen; er soll die Nebenthäler in ihren Verzweigungen durchwandern; er soll seinen Bach oder kleinen Fluß von der Quelle bis zur Mündung in seinem Laufe begleiten, und dessen örtliche Verschiedenheiten nach ihren Gründen beachten; auf den Höhenrücken soll er hinwandeln, daß die Verästungen der Berge ihm deutlich werden, auf die höchsten Spitzen soll er steigen, daß er den Zusammenhang der ganzen Gegend überschaue und sich davon Rechenschaft gebe. Wie Berg- und Thalform

und Bildung, und Flußlauf sich gegenseitig bedingen, soll aus der Sachanschauung sich ihm aussprechen.

Die Erzeugnisse der Berge, der Thäler und Ebenen, der Erde und des Wassers soll er an den Stellen schauen, an welchen sie hervorgebracht werden; für das Gerölle und die Fluß- und Feldsteine, die ihm die Niederung zeigt, soll er in den höher liegenden Gegenden die Lager- und früheren Bildungsstätten aufzusuchen sich bemühen. Die Thiere und Gewächse sollen die Knaben auf diesen ihren Spaziergängen und Reisen gleichsam in ihrem Leben sehen und in ihren gewöhnlichen Wohnorten schauen.

Die bisher behandelten Gegenstände werden vom Verfasser als die begründenden betrachtet; ihnen folgen nun die Zahlenkunde und der Schreib- und Leseunterricht.

Zahlenkunde.

Der praktisch verzeichnete Lehrgang enthält folgende Hauptmomente:

1) Anknüpfen an das Frühere: Prüfen der Wortfertigkeit des Zählens. Zählen von 1 — 20 vor- und rückwärts, stetig oder auslassend und überspringend.
2) Darstellung und Anschauung der Zahlenreihe als eines stetigen Ganzen.
3) Hinstellen und Auffassen der Zahl als gerade und ungerade Zahl.
   Darstellung aller geraden Zahlen ihrer Folge nach bis 10.
   Darstellung aller ungeraden Zahl bis 10.
4) Bildung der Zahl durch Hinzufügen von außen. 1 und 1 ist 2, 2 und 1 ist 3 ꝛc. Zu einer geraden Zahl 1 hinzugesetzt, gibt immer eine ungerade Zahl . . .; zu einer ungeraden Zahl 1 hinzugesetzt, gibt immer eine gerade Zahl . . . u. s. w.
5) Betrachtung der zusammengesetzten Einheiten: 1 ist ein Einer; zwei 1 als ein Ganzes gedacht ist ein Zweier, u. s. w.
6) Die Darstellung der Zahl unter allen Formen, z. B. 4: IIII. III I. II II.
7) Das Vermindern und Vernichten der Zahl von außen.
8) Bildung der Zahl von innen, d. i. Bildung der Zahl nach der Bestimmung einer andern Zahl, z. B. 1 einmal genommen = 1; 2 einmal genommen = 2 u. s. w. u. s. w.
9) Von den Geviert- oder Quadratzahlen. Die Menge oder Zahl, welche entsteht, wenn ich eine Zahl durch sich selbst steigere, heißt Geviert- oder Quadratzahl. Die Zahl, von welcher eine andere Zahl die Geviertzahl ist, heißt die Wurzel dieser Geviertzahl auch □Wurzel.

10) Darstellung aller Formen, in welchen jede Zahl durch Wiederholung gebildet werden kann, oder Darstellung der verschiedenen Arten, wie jede Zahl durch Steigung gebildet werden kann, z. B. 2 erhalte ich, wenn ich die 2 einmal nehme oder wenn ich die 1 zweimal nehme. U. s. w.

Formenkunde.

Der Erkenntniß jeder Form liegt zuletzt immer die Erkenntniß des Linearen zu Grunde, besonders werden die Formen durch die Vermittelung des Geradlinigten angeschaut und erkannt.

Geradflächig und gerad sind die Thür- und Fensterbekleidungen, die Fenster- und Spiegelrahmen, die Fenstersprossen. Hierauf werden die Gegenstände und die Theile ihrer Lage und Richtung nach genommen, z. B. die zwei langen und die zwei kurzen Fensterbekleidungen sind unter sich immer gleichlaufend; eine lange und eine kurze Fensterbekleidung sind unter sich rechtlaufend; so eine lange und eine kurze Seite des Spiegelrahmens; gleichgerichtet sind die zwei Sprossen zweier zusammenschlagenden Fensterflügel. So Betrachtung der Stuhl-, Tischbeine u. s. w., der verschiedenen Flächen, Kanten und Ecken an den Tischen u. s. w., ihrer Richtung, Lage, Zahl, Verknüpfung und Form nach. — So Betrachtung des Zimmers, seiner Form, der Lage, Form und Richtung der Wände, Ecken und Winkel desselben nach u. s. w. Von der Betrachtung geradflächiger, zusammengesetzter Gegenstände gehe man zur Betrachtung geradflächiger, einfacher Körper über, zur Betrachtung würflicher, balken- und tafelförmiger, spitzsäuliger Körper u. s. w.

Wenn nun dem Schüler das Liniare, welches jeder Form zu Grunde liegt, klar ist, dann ist auch das Bedürfniß entwickelt, das Liniare und das Verhältniß des Liniaren unter sich selbst anzuschauen.

Dieser Unterricht beginnt mit der Betrachtung einzelner Linien, zuerst unverbunden, entweder als gleichlaufend oder als ungleichlaufend, dann verbunden oder vereinigt: Betrachtung der Winkel ꝛc.; Betrachtung des Raums, den die Linien einschließen, und der Form desselben u. s. w.

Sprachübungen.

Diese haben zum Zwecke, den Knaben die Sprache rein an sich als Material zur Kenntniß zu bringen. Die verschiedene Größe der Wörter ist das erste, worauf der Verfasser die Aufmerksamkeit der Schüler leitet. Es werden also die Wörter nach ihren Sylben aufgefaßt, in den Sylben die Theile als: Töne (Vocale), Laute und Schlüsse unterschieden. Verf. läßt also zuerst Wörter angeben, die mit einem Schlag ausgesprochen werden, (einsylbige), dann solche,

bei welchen man 2 Schläge thun und 1 2 zählen kann ꝛc. Können die Schüler die Wörter nach ihren Gliedern oder Sylben unterscheiden, so werden sie auf die Beobachtung hingeleitet, daß es kein Glied ohne einen Ton (Vocal) gäbe, welcher gleichsam die Seele jedes Wortgliedes ausmacht. Die Zahl dieser Töne haben sie aus hiezu erwählten Wörtern aufzufinden.

Auf die Consonanten werden sie dadurch hingeleitet, daß sie in einem kleinen Worte, z. B. „mich" den Vocal weglassen müssen. Aus vorzuführenden passenden Wörtchen haben sie in angezeigter Weise die sämmtlichen Laute (Consonanten) aufzufassen, und zwar zuerst die Nasenlaute, dann die Lippenlaute, dann die Zahnlaute, die Zungenlaute, die Gaumenlaute u. s. w. Die nächste Uebung besteht darin, daß Verf. mehrere Wortglieder in einer bestimmten Folge sagt und dann die Schüler daraus das Wort bilden läßt, z. B. „sanfter Lippenschluß", Ton au und dumpfer Nasenlaut = Baum.

Hieran knüpft sich das Schreiben an. Darunter wird hier keineswegs das Schönschreiben verstanden, sondern bloß die Fertigkeit, die hörbaren Worte durch entsprechende Zeichen sichtbar zu machen. Verfasser wählt als erste Schriftzeichen nicht die unserer laufenden Handschrift, auch nicht die unserer Druckschrift, sondern die der großen stehenden lateinischen Schrift, und diese außer andern Gründen vorzüglich deßwegen, weil diese Schriftzeichen von den Schülern leicht aufgefaßt und dargestellt werden können, (was aber sehr bezweifelt werden muß.)

Der Lehrer entwickelt zuerst in seinen Schülern die Nothwendigkeit der einzelnen Schriftzeichen, indem er sie darauf hinführt, daß zum Schreiben nicht allein die Kunde von bestimmten Zeichen für die einzelnen Wortbestandtheile, sondern auch die Gewandtheit in dem Gebrauche und der Verbindung derselben erfordert wird.

Das Schreiben selbst geschieht in die Netztafel und beginnt mit dem am leichtesten darstellbaren Schriftzeichen einer senkrechten Linie, der Bezeichnung des Tones i. Vom i wird zum n gegangen und damit das i vorausgehend verbunden, so daß das Wort in entsteht. Die Schüler schreiben nun IN — IN — IN. — Der Lehrer sieht nach, ob es richtig geschrieben ist; löscht dann alles weg, und fordert sie auf, dasselbe Wort noch einigemale zu schreiben. Hierauf geht es zu den Buchstaben m und die Schüler schreiben IM.

Aus den kennengelernten Buchstaben läßt Verfasser nun auch das Wort NIM schreiben.

Bem. Man sieht, daß dieses Verfahren viel Aehnlichkeit mit der Graser'schen Schreib- und Lesemethode hat, was auch daraus erkannt wird, daß Fröbel jeden neu kennengelernten

Buchstaben mit den früheren verknüpfen und daß er die Schüler vorgesprochene Wörter schreiben und selbst kleine Gedanken niederschreiben läßt. Deßhalb erscheint auch das Lesen bei ihm in demselben Gesichtspunkte, wie das Schreiben. Er sagt:

Lesen ist der rein umgekehrte Akt des Schreibens. Schreiben und Lesen sind sich entgegengesetzt wie Geben und Nehmen; und wie Nehmen ein Geben voraussetzt, so muß auch das Lesen später als das Schreiben sein.

Der Unterrichts- und Lehrgang geht mit Nothwendigkeit aus der Natur der Sache hervor, und ist eben so leicht zu erkennen als darzustellen; der Knabe kann ja eigentlich schon lesen nach dem untergeordneten Begriffe, welchen man mit diesen Worten verbindet. Lesen war ja schon immer der zweite unzertrennliche Akt bei jedem Worte, welches der Knabe bisher schrieb. Was sonst in länger als einem Jahre kaum und nur zur Last des Knaben geleistet wurde, wird nun dem Knaben zur Lust in wenigen Tagen sehr leicht geleistet. Das zuerst Nothwendige ist, daß die Buchstaben der Druckschrift in ihrer gleichen Bedeutung mit den bisher zum Schreiben gebrauchten großen römischen Buchstaben erkannt werden. Hierbei ist nicht hinlänglich, daß man beide nur äußerlich neben einander stelle, und z. B. sage: i ist = I, oder o = O, und u = U u. s. w.; sondern es ist besonders wichtig, nachzuweisen, wie die Hauptstriche der einen Buchstabenart in der andern enthalten sind; ja wie unsere kleinen Druckbuchstaben aus den großen lateinischen Buchstaben hervorgegangen sein können und mögen.

Im Schlußworte weist der Verfasser darauf hin, daß durch seine Mittheilungen der Mensch von dem ersten Grunde seines Seins bis zur eingetretenen Knabenstufe in seinem Werden und Erscheinen dargestellt sei und auch die Mittel im Allgemeinen vorgeführet wurden, durch welche derselbe entwickelt werden könne; fügt aber noch hinzu, daß viele Erscheinungen in dem Leben der Knaben noch keineswegs eine besondere bestimmte Richtung haben. So beabsichtigt z. B. die Beschäftigung mit Farben noch keineswegs einen Maler, und ebenso wenig die Beschäftigung mit Ton und Gesang die Bildung zum Musiker; allein diese Beschäftigungen bezwecken eine allseitige Entwicklung und Darlegung des menschlichen Wesens, und sind nothwendige Nahrung für den Geist, gleichsam der Aether, in welchem dieser lebet. Deßwegen stören wir auch die menschliche Natur, wenn wir diese mehrseitigen Geistesrichtungen zurückdrängen und vielleicht dafür andere einpfropfen wollen. Gott pfropft und oculirt nicht, und soll auch der menschliche Geist als göttlicher Geist nicht gepfropft werden; Er entwickelt aber das Kleinste nach ewig

in sich selbst begründetem Gesetze. Da nun Göttlichkeit des Menschen höchstes Ziel im Denken und Handeln ist, so sollen wir doch endlich in Beziehung auf die Erziehung der allgemeinen Ausbildung des Geistigen, der Ausbildung des eigentlich Menschlichen unsere Achtsamkeit widmen in der Ueberzeugung, daß dann jeder, der wahrhaft zum Menschen gebildet worden ist, für jedes einzelne Bedürfniß im bürgerlichen und gesellschaftlichen Leben erzogen sei.

Schon aus diesen wenigen Mittheilungen wird man die tiefen, sinnigen Gedanken, welche Fr. Fröbel über Kinderleben und Kindererziehung hat, erkennen. Mehr wird man sich davon überzeugen, wenn man das Werk selbst einem gründlichen Studium unterwirft. Fr. Fröbel scheint zu denjenigen Pädagogen zu gehören, deren Lehren bisher den meisten Erziehern und Lehrern entweder gar nicht oder zu wenig bekannt waren, oder von ihnen verkannt wurden.

Vom Anfang bis zu Ende des Buches spricht sich das religiöse Gemüth, und die reinste Liebe zur Kind- und Menschheit aus. Zur Christus-Religion sollen alle Menschen erzogen werden. Alle Gegenstände sollen dem Kinde im Lichte der christlichen Religion vorgeführt werden; alle Erscheinungen in dem Kinderleben werden in ihrer tiefen, innern Beziehung aufgefaßt, damit sie der Erzieher mit frommem Gemüthe beachte und zur Bildung für das Höhere benütze. Fröbel hat sich tief in der Kinder zartes Leben versenkt und mit geistvoller Forschung an den Regungen des Säuglings gelauscht. Das Walten der zärtlich liebenden und verständigen Mutter wollte er leiten, um schon durch die ersten einfachsten und den Bedürfnissen des Kindes entsprechenden Spiele den Grund zu legen zu einer der menschlichen Bestimmung angemessenen Entwickelung in Erkenntniß und Sittlichkeit. Deßwegen gedenken wir hier auch seiner Kinderspiele und seines Apparats zu denselben noch mit wenigen Worten.

Welche hohe Bedeutung der Verfasser dem Spiele der Kinder beilegt, geht schon aus obiger Mittheilung über sein Werk „Menschenerziehung" hervor. In dem Werkchen:

Anleitung

zum rechten Gebrauche der dritten Gabe des entwickelnd-erziehenden Spiel- und Beschäftigungsganges des einmal allseitig getheilten Würfels, „die Freude der Kinder";

verbreitet er sich über diesen Gegenstand ganz besonders. Er sagt da z. B.: Eltern, Kinderpfleger! wir müssen es zur Beachtung im

Leben wandellos festhalten: in dem Sich=Beschäftigen und Spielen des Kindes, besonders in den ersten Lebensjahren, bildet sich im Vereine mit der Umgebung desselben und unter deren stillen, unbemerkten Einwirkung, nicht allein der Keim, sondern auch der Herzpunkt seines ganzen künftigen Lebens in Beziehung auf alles das aus, was wir in einem Keime und Herzpunkte als schon gegeben erkennen müssen: also Eigenlebigkeit, Selbstigkeit, einstige Persönlichkeit. Aus dem ersten Sich=Beschäftigen geht darum nicht etwa bloß Uebung und Erstarkung des Körpers, der Glieder und äußeren Sinneswerkzeuge hervor, sondern ganz vor Allem auch Entwickelung des Gemüthes und Bildung des Geistes, wie Weckung des innern Sinnes und ächter Sinnigkeit. — Wir bleiben hier bei der Entwicklung des Herzens und Gemüthes, bei den Keimen der Ahnung, der Gefühle und der sich daraus entwickelnden Gesinnung stehen.

Fröbel sucht nun darzuthun, daß die Liebe und Achtung der Kinder gegen die Aeltern, gegen die Erwachsenen und das Alter, welche wir jetzt so häufig an den Kindern vermissen, dadurch vorzüglich gewecket und genähret werden, daß sie als lebhafte Empfindung und als Gefühl wahrnehmen: Die Eltern und Erwachsenen um mich sind nicht nur dafür bemüht, mir die äussern Lebensbedürfnisse an Nahrung, Kleidung, Obdach und selbst an Uebungs= und Beschäftigungsmitteln und Spiel zu reichen, sondern sie sind wirklich auch dafür besorgt, mir meine Kräfte und Anlagen zu entwickeln, mein inneres Leben zu pflegen, die Förderung meines Herzens und Geistes zu erfüllen rc.

Die Sorgfalt für die Pflege des Innersten und des Geistigen des Kindes muß deshalb sogleich mit dem Erscheinen desselben beginnen, sich unmittelbar an die Sorge für das leibliche Leben anknüpfen. Bisher kam häufig die geistige Einwirkung auf den Menschen und das Kind viel zu spät.*) Nur dann, wenn das lebhafte Gefühl der Pflege seiner innern Welt durch Eltern und Erwachsene die Seele des Kindes erfüllen, wird auch wahre Liebe und Dankbarkeit gegen die Eltern, Achtung und Ehrerbietung gegen das Alter dem Gemüthe desselben entkeimen. Zu jenen hohen Lebensgaben und Gütern Eltern und Kindern zu verhelfen, ist der eigentliche und innerliche Zweck dieser Spiele, dieser Beschäftigungsmittel. Dieselben sollen auch das Leben der Erwachsenen dem der Kindheit

*) Baur urtheilt über obige Ansicht also: Fröbel will einen modificirten pestalozzischen Anschauungs= und Denkunterricht in den ersten Kinderjahren schon in einer Planmäßigkeit getrieben wissen, daß dadurch seine eigene Grundforderung: „naturgemäße Menschheitbildung vom ersten Augenblicke des Lebens an“ geradezu aufgehoben wird.

und Jugend wieder näher bringen; denn eben tiefe verknüpfende, äußere, gemeinsame Thätigkeit zwischen Erwachsenen und Kind ist ja so wichtig, um dadurch das zwar ursprüngliche, aber jetzt noch im Kinde schlummernde gemeinsame innere Leben zwischen beiden zu wecken und zu pflegen.

In dem Spielsystem Fröbels wird nun zuerst ein Ball, dann ein Würfel, hernach ein zerschnittener Würfel als Spielapparat bestimmt, woran sich die Kinder unterhalten und belehren sollen. Wenn schon die beiden ersten Spielgaben zur Erringung der vorhin bezeichneten Lebensgüter wesentlich beitragen, so soll dies doch ganz besonders noch mit der 3. Spielgabe der Fall sein. Um den Leser davon zu überzeugen, führt Fröbel ihn in die Kinderstube, um ihn beachten zu lassen, wie das Kind zwischen 1 und 3 Jahren, nachdem es den in sich abgeschlossenen, von ihm behandelbaren Körper auf seine Gestalt und Farbe betrachtet, in der Hand hin und her bewegt und auch seine Festigkeit geprüft hat, alsdann versucht, den Körper zu zertheilen, mindestens seine Form zu verändern, um neue Eigenschaften an demselben zu entdecken, um neue Gebrauchsanwendungen aufzufinden. Ist das erste nun gelungen, so sehen wir, wie das Kind dann versucht, die Theile entweder wieder zu dem ersten Ganzen zusammen zu fügen, oder zu einem neuen Ganzen zusammen zu ordnen. Wir sehen, wie es gar nicht müde wird, dieß ununterbrochen und ganz still für sich eine lange Zeit zu wiederholen. Also: nach Auffassung des Aeußeren des Gegenstandes, möchte das Kind auch sein Inneres erforschen; nach Anschauung des Ganzen es auch in seine Theile zerlegt sehen; ist ihm von Ersteren ein Blick geworden, hat es das Zweite erreicht; so möchte es gerne aus den Theilen wieder das Ganze schaffen. Er folgert daraus, daß wie dem Kinde etwas Festes, was sich durch die Kraft des Kindes leicht zertheilen, aber auch eben so wieder zusammenfügen und an einander ordnen läßt, und das zugleich etwas so Einfaches als Vielgestaltbares ist, als Spielzeug zu reichen haben. Und was wäre dieß anderes, als der durch seine Mitte, gleichlaufend mit seinen Seiten, nach allen Richtungen hin einmal getheilte Würfel? Das Messen desselben, der Gebrauch dieses Spielzeuges wird nun ausführlich beschrieben.

Man soll das genannte Spielzeug, ehe man es dem Kinde zum eigenen Gebrauche gibt, aus seiner papierenen Umgebung herausnehmen und es wieder in das zugehörige Kästchen einordnen; dann öffne man den Deckel des Kästchens ungefähr bis zu einem Viertel, kehre es um, stelle es mit dem so ein wenig geöffneten

Deckel auf den Tisch vor das Kind hin, ziehe den Deckel unter dem Kästchen hervor, so werden sich die darin befindlichen Würfel auf die Tischfläche senken.

Man hebe nun das Kästchen sorglich in ganz senkrechter Richtung von dem Spielzeuge ab; so wird dasselbe als ein in sich geschlossener, dennoch leicht theilbarer und wieder herzustellender Würfel vor dem beobachtenden Kinde erscheinen. Das Kind will nun das Ganze betasten, begreifen: ein Theilwürfel verschiebt sich und das Kind beginnt nun auf die verschiedenste Weise das Auseinander- und wieder Zusammenordnen; und hier wieder bald als ein Aufeinander-, bald als ein Hintereinander- und bald als ein Nebeneinanderstellen.

Man soll das Kind zuerst für sich spielen lassen; fordert es zur Theilnahme auf, so bezeichnet man das, was es thut, durch Worte. Wenn z. B. das Kind einen Würfel aufeinander setzt, so sage man: „auf, auf, auf," setzt es dieselben aneinander, sage man eben so: „an, an, an;" so bei hinten und vor, eben so bei von oder ab 2c.; man kann aber auch dieß im Tonwechsel dazu singen: an, an, an, oder auf, auf, auf, indem man besonders bei **auf** aufsteigende Töne singt und bei **ab** absteigende.

Die Kinderpflege sieht nun, ob sich im Darstellen ein Etwas, z. B. ein Tisch, eine Bank, ein Stuhl 2c. schauen lasse; was nun die augenblickliche Stimmung oder Einbildungskraft sehend macht,
5 8 5 3
das hebe auch Wort und Ton hervor, z. B. „ein Tisch, ein Tisch,
5 1 5 8 5 3 5 1
ein Tisch; ein Stuhl, ein Stuhl, ein Stuhl." Das Kind verknüpft nun auch dunkel mit dem Etwas den Begriff eines Zweckes, oder es setzt dasselbe mit ihm selbst in seinem Leben in Verbindung, z. B. beim Stuhl: es ist der Stuhl der Großmutter, auf welchen sie sich setzt, und das Kind, wenn es still ist, auf den Schoos nimmt, und ihm etwas erzählt. Diesen Gedanken sagt die Mutter dem Kinde im entsprechenden Reimliedchen; singt es auch wohl:

Der Großmutter, der lieben Frauen,
will ich diesen Sitz erbauen,
den mag sie zur Ruhe wählen,
wenn sie uns was will erzählen.

Auf ähnliche Weise wird mit andern Figuren, welche das Kind mit seinen Würfeln bildet, verfahren. Darauf werden die Würfel so an einander gebracht, daß sich Flächen in Flächen, Kanten in Kanten einigen und also immer Gleiches an einander zu stehen kommt. Im Fortgange muß sich Entgegengesetztes mit einander verbinden: Kanten mit Flächen und Flächen mit Kanten.

Das ist dem Kinde mit Bewegung wahrnehmbar zu machen. Zur Darstellung und Bachtung dieses Gestaltenwechsels fordert man die Kinder durch die Sache selbst auf, indem man sagt: Komm Kind! wollen einmal die Würfel tanzen, aber damit sie nicht müde werden, immer ein wenig warten lassen, bald rechtsum, bald linksum. Komm Kind, zum Tanze müssen wir auch singen:

1 1 3 3 | 5 5 3 |
„Fläch an Fläche | das ist schön, |

8 8 7 7 7 | 6 6 5 |
Schöner Kanten zu | sammen stehn; |

6 6 5 5 | 4 4 4 3 3 |
Kant an Fläche | will sich auch zeigen, |

2 2 2 1 5 | 5 2 1 1 |
Fläch an der Kante be | schließt den Reigen.“ |

U. s. w.

Einen kleinen untergeordneten Theil im Fröbel'schen Spielbildungssystem macht das sogenannte „Stäbchenlegen“ aus, und dieser Zweig wurde auf recht zweckmäßiger Weise in folgendem Schriftchen dargelegt:

Das Stäbchenlegen

oder:

das Bilden und Gestalten durch Stäbchen als erstes Einführungsmittel des Kindes in die Schule. Verknüpfung des Lehrgangs der Schule mit der entwickelnd-erziehenden Bildungsweise Friedrich Fröbel's.

Ein Buch für die Familie und Schule, allen Müttern, Erziehern und Lehrern freundlichst dargeboten von einem praktischen Schulmann.

Mit einem Vorworte von Friedrich Fröbel.

(Mit Lithographien-Tafeln I—XVI., 13 Bau-, Sing- und Spielliedern, so wie Erzählungen und Gedichte.)

Bad Liebenstein.

Die Verlagshandlung der Kinder-Beschäftigungs-Anstalt.

1852.

Das Vorwort von Fr. Fröbel weist vorzüglich darauf hin, daß sich das Bedürfniß eines solchen Bildungsmittels immer lauter ausspricht, welches in gewisser Hinsicht die Kinder für den Schulunterricht vorbereitet, jedoch keineswegs nur durch sogenannte Anschauungen und bekannten Anschauungsunterricht, sondern durch dar-

stellendes Selbstschaffen der Kinder, durch eine allseitige Bethätigung derselben, welche Körper, Gemüth und Geist, Kopf, Herz und Hand zugleich in Anspruch nimmt.

In der Vorrede des Verfassers selbst wird von dem Interesse gesprochen, welches die Stäbchen bei den Kindern erregen, wovon er sich bei seinem Besuch des Bildungskurses in Marienthal 1851 überzeugte.

Den Zweck des dargebotenen Unterrichtsstoffes setzt Verfasser darein, den Kindergarten mit der Volksschule in Verbindung zu setzen und das Haus und die Familie mit dem Lehrer in Wechselwirkung zu bringen. Jedes Haus sollte eine Schule im weitern Sinne des Wortes werden. Was könnte nur in einem Jahrzehend erreicht werden, wenn die Erziehung nach psychologischen Grundsätzen gehandhabt würde! In dem Volke muß ächt erziehender Sinn und solches Thun heimisch werden! Es erschienen von Jahr zu Jahr Bücher, wie die Bienenzucht, die Kochkunst &c. zu betreiben seien, aber an Anweisungen, wie namentlich Mütter ihre Kinder vernünftig zu beschäftigen haben, fehlte es gar lange, und noch jetzt sind solche Bücher eine Seltenheit, die man noch überdieß vielfach als nebensächlich und überflüssig zu betrachten pflegt.

In der Einleitug wird gesagt, daß die ersten 6 Lebensjahre des Menschen die wichtigste Zeit des ganzen Lebens seien, sie besser benützen zu lehren, sei Fröbels Zweck bei seinem erziehenden Wirken gewesen, wie sie es auch bei Pestalozzi war. Beide stimmen auch darin überein, daß die Erziehung und Bildung des Kindes in diesem Lebensalter nur von der Mutter und von weiblichen Wesen überhaupt ausgehen könne. Beide sind der Meinung, daß die Natur oder der mütterliche Instinkt zwar der Mutter bedeutsame Winke ertheile, daß aber auch zur genügenden Lösung der Aufgabe eine bewußte Bildung gehöre.

Pestalozzi arbeitete deßhalb sein ganzes Leben an einem Buche der Mütter; Fröbel liefert ihnen mehr als ein solches, d. h. praktische Anleitungen zu richtigem Thun. Er weicht nämlich darin von Pestalozzi ab, daß er meint, mit Büchern allein sei es nicht gethan, Wort und That, That und Wort gehöre stets zusammen, es müsse daher zum Worte, zur Anleitung stets ein lebendiges Thun, Machen, Anschauen hinzutreten.

Das Kind wird mit dem Trieb nach Thätigkeit geboren; es will seine Glieder gebrauchen und seine Sinne üben. Die erste Fundamentalaufgabe der Erziehung ist daher die Glieder- und Sinnenübung der Kinder.

Das Leben des Kindes ist Spiel.

Spielen und ein Kind sein ist dasselbe. Ein Kind, welches nicht mehr spielen will, ist krank. Die Entwickelung des Kindes geschieht daher durch Spielen.

Es ist daher die Aufgabe des Erziehers, für zweckmäßige, anziehende, der Natur des Kindes entsprechende, entwickelnde Spiele zu sorgen.

Die Erkenntniß ist nicht das Erste, sondern das Thun, nicht das Wort, sondern die Anschauung. Fröbel gibt nie ein Wort ohne vorhergegangene Erfassung seines Inhalts, niemals aber fertige Begriffe. Aus dieser einfachen Bemerkung erkennt man die tiefe Bedeutung des Fröbel'schen Systems. Fröbels Theorie wurzelt in der Erkenntniß allgemeiner Welt- und Menschheitsgesetze, und sein Streben und Thun wird getragen von einer unendlichen Macht der Liebe und Aufopferungskraft für seine Idee, die Idee seines Lebens, für deren „ungenügenden Vertreter" er sich selbst erklärt. Die Ordnung der Spielfolgen nach Fröbel ist diese:

1) Körper-, Glieder- und Sinnenbethätigung und Spiele nach Anleitung und im Sinne der Mutter-, Kose- und Spiellieder;
2) die Spiele mit dem Ball;
3) die Kugel, der Würfel und die Walze (die Walze vermittelt die Kugel mit dem Würfel; das Gesetz der Vermittelung der Gegensätze geht durch alle Spiele und Anregungen Fröbels hindurch — es ist ein Weltgesetz);
4) der nach allen Seiten hin durch die Mitte einmal und so in acht gleiche Theile getheilte Würfel;
5) der in acht Bauklötzchen getheilte Würfel, jedes Bauklötzchen von mathematisch gleichem Körperraum mit jedem der vorigen acht Theilwürfel;
6) der nach allen Seiten hin zweimal und so in 27 gleiche Theilwürfel getheilte Würfel;
7) der in 27 Bauklötzchen getheilte Würfel ꝛc.; die Kinder legen dadurch
   a) Formen, an welchen besonders Eigenschaften und Gesetze der Form, Größe und Lage, Zahl u. s. w. erkannt werden; Fröbel nennt sie Erkenntnißformen;
   b) Formen in regelmäßigen, schönen Gestalten: Schönheitsformen;
   c) Formen, welche Gegenstände des Lebens aller Art nachbilden: Lebensformen.

Außerdem üben die Kinder:
   a) das Stäbchenlegen, Figuren aus unverbundenen Stäbchen;

b) das sogenannte Verschränken, Bildungen mit Holspänen;
c) das Schnüren, Bildungen aus dreimal zusammengelegten schmalen Papierstreifen;
d) die Erbsen- und Stäbchenarbeiten, Bildungen aus Stäbchen, welche durch Erbsen verbunden sind;
e) das Flechten, Darstellung schöner Formen mit farbigen Papierstreifen;
f) das Falten, Darstellungen aus einem ungetrennten Papierstück;
g) das Ausschneiden, aus einer papiernen Grundform hunderte von Gestalten, welche Erkenntniß- und Schönheitsformen, auch wirkliche Gegenstände abbilden.
h) das Zeichnen für die geübteren Kinder.

Nachdem der Verfasser noch weiter von dem Wesen und der Wichtigkeit des Spieles in der Vorrede gesprochen hat, sagt er: „Mich jammerts, wenn ich daran denke, daß jährlich tausende von Kleinen, ungekünstelt, harmlos und seelenhell, — von den Müttern mit banger Hoffnung zu den Schulthüren hineingesteckt werden, um in oft herz- und sinnlosen mechanischen Dingen unterrichtet und ihrer Natürlichkeit gewaltsam entrücket zu werden, und schließt seine Vorrede mit der Stelle Hoffmeisters in Romeo oder Ueber Erziehung ꝛc. I. Bd. S. 200, worin derselbe sagt, daß jetzt zwar mehr gelernt wird, als sonst, daß aber dennoch die meisten Zöglinge unserer Schulen Menschen ohne Muth und Kraft werden, daß man ihnen ihre Eigenthümlichkeit auszieht, um sie dafür recht zahm und geschmeidig zu machen, daß es besser wäre, die Jugend wüchse ohne den Unterricht heran, welcher den Kopf auf Unkosten des Herzens bildet.'

Darauf folgt der Lehrgang im Betreff des Stäbchenlegens.

Das betreffende Bildungsmaterial besteht aus 10, 2 Zoll langen Stäbchen, ähnlich den Zündhölzchen. Indem das Kind das erhaltene Päckchen aufbindet, den Faden bei Seite legt, löst es, ohne noch ein Bewußtsein davon zu haben, den Zehner in 10 Einer auf. Ohne Weiteres kann der Lehrer den eingetretenen Incipienten gleich in den ersten Stunden Anlaß zu angenehmer Beschäftigung geben, indem er sie nach Willkür und eigener Lust beliebige Gegenstände darstellen läßt, z. B. eine Leiter, ein Fensterchen, eine Treppe u. s. w.

Unerläßlich sind aber einige Vorübungen zur Gelenkigkeit der Hände und Finger und zum geschickten Behandeln der Stäbchen.

Ein Stäbchen.

Nehmt eure Stäbchen in die rechte Hand! Nehmt die Stäbchen nun in die andere, in die linke Hand! Haltet die Stäbchen hoch! Mit der rechten Hand nehmt ein Hölzchen aus der linken Hand und legt es vor euch auf die Tafel (immer hoch halten die linke Hand)! Nun legt die Stäbchen in der linken Hand unter die Tafel aufs Bücherbrett und laßt sie schlafen!

Nehmt das vor euch liegende Stäbchen in die rechte Hand, haltet es mit 2 Fingern (dem Daumen und Zeigefinger), haltet es hoch, am untern Ende, faßt es mit den beiden Fingern in der Mitte ꝛc.

Der Lehrer singt folgende Worte in der Quinte und fällt beim letzten derselben auf den Grundton, bei der 2. Zeile umgekehrt vom Grundton C auf die Quinte G:

„Bautz! da fällt mein Stäbchen nieder,
Fröhlich hebt's mein Händchen wieder.“

Das Fallen und Heben des Stäbchens erfolgt genau bei den Worten „nieder — wieder.“ Mit Heiterkeit fällt der ganze Chorus der Kleinen in diese einfache Weise ein.

Legt das Stäbchen der Länge nach, der Breite nach, schräg auf die Bank; nehmt das Hölzchen mit dem Zeigfinger der rechten Hand an einem, mit dem Zeigefinger der linken Hand am andern Ende, haltet es der Länge nach, der Breite nach u. s. w.

Auf die Frage: Was kann ein Stäbchen alles sein? entwickelt sich unter den Kleinen eine große Regsamkeit. Wie überhaupt der ganze Lehrgang aus der Praxis hervor gegangen, so sind auf obige Fragen in wenigen Stunden folgende Gegenstände genannt worden: Lineal, Stock, Finger ꝛc. (Es werden 58 Gegenstände aufgezählt.) Aehnliche Uebungen werden mit zwei, drei, vier bis zehn Stäbchen vorgenommen.

Die Figuren, welche durch dieses Stäbchenlegen entstehen, sind in den beigegebenen Tafeln dargestellt.

Auf den folgenden Blättern wird noch gezeigt, wie die Stäbchen in der Zahlenkunde, beim Zeichnen und sogar beim Leseunterrichte gebraucht werden sollen, dann folgen noch Erzählungen und Gedichte, nach dem der Verfasser die oben im Fröbelschen Werke: „Menschenerziehung“ mitgetheilte Stelle über diesen Gegenstand vorgeführet hat, um zu zeigen, welche Wichtigkeit er auf diesen Gegenstand legt. Endlich ist auch noch von den ersten Singübungen die Rede, welche mit den Kleinen angestellt werden können, wobei das Steigen und Fallen des Tones durch die Stäbchen, die stufenartig gelegt werden, zu veranschaulichen sind.

Ob die Volksschule es wird wagen können, zu spielen, weiß der Verfasser noch nicht; doch setzt er hinzu: „Wenn man einmal

dafür ist, daß das Kind durch geregelte planmäßige Spiele sich des Lebens freuen darf, ja daß das Spiel einen großen Lebensnerv, den der Freude, zu lehren berufen ist, warum sollte es mir verargt werden, wenn ich planmäßige, zweckförderliche Spiele sogleich dem Elementar=Unterrichte zuführe, wenn ich die Spiele mit dem Schulleben ganz verwachsen und so durch ein geistiges Band das Außenleben mit dem Schulleben verknüpfen lasse?" Zuletzt wird noch eine Zahl Bau=, Spiel= und Singlieder mit Noten beigegeben.

Nebe,

(Johann August,)

Dr. der Theologie, ward 1770 zu Halle geboren und wirkte als Generalsuperintendent seit 1816 und Vicepräsident des Ober-Consistoriums seit 1839 zu Eisenach (im Großherzogthum Weimar.) Unter den Schriften, welche er für die Schulwelt drucken ließ, wird hier ausgehoben:

Schullehrerberuf
nach dessen gesammtem Umfange
in der Schule und Kirche.

Grundlage einer praktischen Amtsvorschrift für Lehrer in Bürger= und Landschulen, auch zur Vorbereitung der Seminaristen.
Nebst
einer ausgewählten Literatur für Volksschullehrer.
Zweite verbesserte und sehr vermehrte Auflage.
(Eisenach. Bei Jos. Friedrich Bärecke. 1827.)

Die Schrift zerfällt in drei Hauptstücke, das 1. handelt vom Schullehrer in dem Beruf des Erziehers und Lehrers der Jugend, das 2. vom Beruf des Schullehrers in der Kirche das 3. vom bürgerlichen und häuslichen Verhältnisse desselben. In der Einleitung wird gesagt, daß der Beruf des Schullehrers ein großer und heiliger ist, daß der Schullehrer sich lieber Schulmeister nennen sollte, weil der Name des Schullehrers nur einen Theil der Standespflicht, der des Schulmeisters aber alle in sich begreift, daß der Lehrer seinen Beruf nicht nach äußeren Rücksichten, sondern aus innerer Neigung wählen solle; daß er jeden Tag 2 Fragen an sich zu stellen habe, nämlich: Was soll ich sein, als Mensch und Christ? Wie werde ich es ganz und recht sein? worauf vom körperlichen

Wohlsein, von der Verstandesbildung und vom wahren Charakter des Lehrers die Rede ist. Das 1. Hauptstück handelt in der Vorbereitung von den allgemeinen Grundsätzen über das Erziehungs- und Lehrgeschäft und von den Erläuterungen der Menschenkräfte und den Folgerungen, die daraus für die Menschenbestimmung sich ergeben.

Auch Rebe sagt, daß das Berufsziel des Schullehrers nicht allein Lehre, sondern zugleich Erziehung sei, daß die Schule den Menschen nicht allein für den irdischen Beruf, sondern auch für die ewige Bestimmung vorzubereiten habe; daß der Lehrer Erwecker, Führer und Beleber der geistigen und Gemüths-Kräfte in dem Schüler sein solle. Hierauf wird das Bekannte über das Verhältniß des Unterrichts zur Erziehung angegeben und dann vom Körper und vom Geiste des Menschen geredet, in welch letzterer Beziehung das Erkenntnißvermögen, das Gefühlsvermögen und das Begehrungsvermögen unterschieden wird; dann folgt der erste Abschnitt, der den Beruf des Erziehers in der Schule beschreibt und von der Erziehung des Körpers und der Bildung der geistigen Kräfte: des niedern und höhern Erkenntnißvermögens, des Gefühlsvermögens für das Wahre, Gute, Schöne und für die Religion und von der Bildung des Begehrungsvermögens oder der sittlichen Erziehung im engern Sinne handelt. Die bekannten Lehren über alle diese Gegenstände werden auf eine ruhige, besonnene und vernünftige Weise mitgetheilt.

Der 2. Abschnitt handelt den Beruf des Lehrers in der Schule ab. In der 1. Abtheilung wird vom Begriff und von der Weise des Lehrens, von der Form des Unterrichts und von der Manier desselben gesprochen.

Als Grundgesetz für das Lehren in der Schule wird aufgestellt: der Schulunterricht soll der Jugend vollständige Erkenntniß von Allem mittheilen, was für ein nützliches und würdiges Leben ihr zu wissen noth thut; dann die Fähigkeit geben, von der gewonnenen Erkenntniß den passenden Gebrauch zu machen. Aller Elementarunterricht hat die Aufgabe, die Grundlage für jede bessere Menschenbildung in die Seele zu legen, ohne nähere oder bedingende Hinweisung durch den künftig etwa zu wählenden Beruf. Doch soll durch den Plan und die Gründlichkeit dieser Vorbereitung der besondern Bestimmung des Lebens in jedem Falle nützlich vorgearbeitet werden.

Unterricht ist planmäßige Mittheilung von Kenntnissen und Geschicklichkeiten durch den Lehrer an den Schüler; auch Rebe unterscheidet eine allgemeine Methodenlehre und eine besondere. Als allgemeine Grundsätze für den Unterricht werden aufgestellt:

I. Die Lehrweise werde so eingerichtet, daß das Fortschreiten des Schülers mehr aus dessen eigener Befleißigung hervorgehe, als daß der Stoff ihm von dem Lehrer freigebig geboten werde.

II. Jede rechte Lehrerweise kann nichts im Sinne haben, als das frische, kräftige Gedeihen und Zunehmen des Schülers im Wissen und Wollen. Es sei Hauptaugenmerk, das frohe Gefühl eines Fortschreitens in dem Schüler zu erwecken und zu erhalten.

III. Die Elemente sollen umsichtig und vollständig gelehrt werden, damit alles, was darauf folgt und damit zusammenhängt, gründlich verstanden und gelernt werde.

IV. Durch jede Art des Unterrichts suche man den Muth zu heben, nicht niederzuschlagen. Der Schüler werde nicht auf einmal mit zu Vielem überladen; man lasse ihm hinlänglich Zeit, sich das Gegebene ganz aneignen, und es gleichsam in Saft und Blut zu verwandeln.

V. Der Lehrer darf nie aus den Augen setzen, daß er nicht ein Individuum, sondern eine Gesammtheit von Schülern zu behandeln habe.

VI. Der Lehrer soll das Materiale des Unterrichts nicht bloß zweckmäßig ertheilen, sondern auch für das Bleiben desselben in dem Schüler sorgen. Wiederholung ist hier besonders zu empfehlen.

VII. Der Unterricht sei nach Stoff und Form jedesmal den besondern Kräften derjenigen Schülerabtheilung angemessen, welche er angeht.

VIII. In jedem Lebensalter des Schülers vergegenwärtige sich der Lehrer für dessen Behandlung die sittliche Grundthätigkeit des Menschen, die freie Willenskraft. Es soll die gesammte Willensrichtung des Schülers dem Vernunftgesetze gemäß geläutert werden. Daß die Religion dem Schüler stets nahe sei und ihn wahrhaftig durchbringe, dahin richte der Lehrer sein stetes Bemühen.

Alle diese Grundsätze werden speciell in geordneter Weise veranschaulicht und gut erläutert.

Von der Unterrichtsform sagt er: sie kann eine erzählende, vortragende, vorlesende, dictirende oder auch fragende, aufgebende u. s. w. sein. Im Wesentlichen aber sieht Nebe die Lehrform als eine doppelte an, nämlich als vortragende (monologische) und als gesprächliche (dialogische). Auch er bemerkt über diese Lehrformen, daß der Lehrer dieselben weise mit einander zu verbinden hat, ohne der einen oder andern einseitig ein Vorrecht zu gestatten; er spricht hierauf noch besonders von der Form des lehrenden Vortrags und

von der Form des Gespräches. Ueber den Bell=Lancasterschen wechselseitigen Unterricht sagt er: derselbe würde zum offenbaren Ruin im Schulwesen hinführen. „Denn mit einem mechanischen Abrichten und mit unmündigen Lehrerlein, die dazu gebraucht werden, ist uns nicht gedient. Wir bedürfen mannhafter und selbstständiger Lehrer, die durch ihren Geist auch den Geist und das Leben in den Sinn der Jugend einpflanzen und die darum die Schule nicht mit dem Exercierplatze verwechseln." Ueber die Manier des Unterrichtes heißt es unter Anderm: „Bei allem Unterrichten beruht viel auf dem persönlichen Charakter des Lehrers, und in welcher Weise er denselben dabei blicken läßt. Aus dieser Eigenthümlichkeit ergibt sich das, was man die Manier des Unterrichts nennt. In derselben liegt gewöhnlich ein bedeutender Grund, warum der Lehrer seinen Schülern so gefällt, ihre Liebe so gewinnt, daß es ihnen in seiner Nähe wohl wird und sie sich auf die Lehrstunden freuen: so wie im Gegentheil, wenn ihnen bei dem Fleiße und der Geschicklichkeit des Lehrers doch der Unterricht vielleicht weniger anziehend wird. Wer bei dem Lehrgeschäfte mit Religion, am herzlichsten zu Werke geht, und die Strenge, wo sie nöthig ist, überall durch Liebe zu mildern weiß, wird am wohlthätigsten durch diese väterliche Weise erziehen und für die Jugend, selbst ohne die Absicht dabei vor sich herzutragen, oder wiederholt auszusprechen, gewiß mit Segen arbeiten."

In der 2. Abtheilung dieses Abschnitts wird das Lehrgeschäft in den besondern Unterrichtsfächern dargestellt. Zuerst wird von den Uebungen der Vorschule: von der Sinnenübung, vom Sprechen und von der Erweckung der religiösen Gedanken und Gefühle gehandelt.

In letzterer Beziehung heißt es: „Nur nicht viel catechisirt, sondern erzählt und das Erzählte in den Sinn und die Empfindung des Kindes versetzt; dann ein faßlicher Spruch der Schrift, der das Erzählte dem Gedächtnisse und Gefühle zugleich gegenwärtig erhält; darauf oft zurückgeschaut, und das Leben des Kindes damit immer zusammengehalten, und man wird Frucht sehen. Die Vorschule will und soll nicht Religionslehre geben; aber das, was aller Religion nothwendig zur Grundlage dienen soll."

Unter der Ueberschrift „Unterrichtsführer" heißt es:

1) nach der höchsten menschlichen Bestimmung unsers Schülers ist wesentlich: Unterricht und Anweisung zur Erkenntniß der christlichen Religion, nach ihrer Geschichte und Lehre. Dieß ist Grunderforderniß und Kern aller Schul=Bildung. Mittel hiezu und Zweige des Religionsunterrichtes sind: die Lehren des christlichen Glaubens und Lebens, in ihrem Zusam=

menhange erläutert und erwiesen nach der heiligen Schrift und dem Katechismus; verständige Mithülfe des Gedächtnisses, durch Erlernung der Lehrsätze des Katechismus und der biblischen Hauptstellen; Unterricht in der biblischen und Religions-Geschichte; — Lesen in der heiligen Schrift und dem Gesangbuche; — Erlernung der Sonntags-Evangelien; Benutzung der Sonntags- und Festpredigten; wie der sonntäglichen Kinderlehren; Anweisung zum Gebet.

2) Als Mittel für die Bildung der geistigen Kräfte und deren fortwährende Uebung sind in der Schule zu lehren:
   a) Lesen, sprach- und tonrichtig;
   b) Rechnen — Denk- und Tafel-Rechnen;
   c) Schreiben — Schön- und Recht-Schreiben.
      Kenntniß der deutschen Sprache und ihrer Gesetze mit Rücksicht auf das Lesen und Schreiben.
   d) Gesang — tonrein und Gefühl bildend.

3) Als Anleitung zu einer denkenden Betrachtung der Natur und der Zeit; — der Natur in nächster Rücksicht auf den Schöpfer; der Zeit: in gleicher Rücksicht den Menschen und seine Entwickelung in der Zeit betrachtend, mit Hauptbeziehung auf das Vaterland. Somit allgemeine Kenntnisse der Naturkunde, der Naturlehre und Naturgeschichte, der Erdbeschreibung, der Geschichts- und Vaterlandskunde.

Obgleich über die Behandlung dieser Gegenstände manches Zweckmäßige vom Verfasser gesagt wird, so unterbleibt hier doch wegen Beschränktheit des Raumes eine besondere Mittheilung daraus, zumal da die vorgetragenen Lehren ihrem Wesen nach dieselben sind, welche bereits in den frühern Artikeln, z. B. Denzel, Zerrenner angegeben sind.

In der dritten Abtheilung ist von den äußern Bedingungen des Lehrens, von der Einrichtung, Verfassung und Ordnung der Volksschule: vom Schulhause und dessen Umgebungen, vom Schulzimmer, vom Schulapparat; vom Schulhaushalt in Rücksicht der Klasseneintheilung, der Klassenzahl, von Schultagen und Schulferien, vom Schulzeitraume, vom Lehrcursus, vom Lehrplan und von der Schulordnung die Rede, wo zuletzt auch die Grundsätze über Belohnungen und Strafen aufgestellt sind. In den letzteren unterscheidet Rede die natürlichen und die positiven Strafen, zu welchen er die Beschämungsstrafen, den gemäßigten Spott und die körperliche Züchtigung rechnet.

Ueber letztere heißt es p. 291: Wenn s e l t e n körperlich gestraft wird, so ist es die Idee der Schläge, welche Erfolg hat, und

dann thut ein Schlag gewiß sicherere Wirkung, als sonst zehen. Die Werkstatt des Lehrers soll ein reines Schul- und Erziehungshaus sein, nicht einem Zuchthaus ähnlich werden. Es mag Kinder geben, die durch die in manchen Familien eingeimpfte Rohigkeit kaum zur Zucht und Regel in der Schule zu bringen sind. Diesen mache man begreiflich, daß sie noch nicht im rechten Sinn der Schülerzahl angehören.

Wenn bei solchen eine stärkere Strafe aus Noth vollzogen werden muß; so geschehe dieß nicht durch den Lehrer, sondern durch den Gemeindediener oder Wächter, außer dem Lehrzimmer. Nie soll der Lehrer sich zum Zuchtmeister erniedrigen. Die so gestraften Schüler haben seine väterliche Behandlung verwirkt, und können derselben erst stufenweise wieder würdiger werden. Man vergesse dabei nicht, daß bei verhärteten und rohen Subjecten selten viel durch Schläge, an die leider der Körper vielleicht schon gewöhnt ist, zur Besserung ausgerichtet wird."

Am Schluß steht die Erinnerung, daß man sich keines andern Strafinstrumentes in der Schule bedienen solle, als der Ruthe, und nur, um damit die offene Hand zu streichen. Hiervon ist keine Gefahr für die Gesundheit des Kindes zu fürchten, und der Zweck wird ereicht. Jedes andere Strafinstrument und jede Art, etwa durch Schläge mit der Hand auf Kopf und Glieder, durch Ziehen an den Haaren und Ohren ꝛc. ohne jenes Instrument zu strafen, ist unbedingt verwerflich und verführt zu Mißhandlung.

Zuletzt ist in diesem Abschnitt von wichtigen Tagen des Schullebens, vom Tag der Aufnahme, von der Schulprüfung, von der Versetzung und vom Entlassungstag die Rede. Bezüglich der Versetzung heißt es: daß das erreichte Alter nie einigen Einfluß darauf haben darf.

Im 2. Hauptstück wird der Beruf des Schullehrers in der Kirche beschrieben. Hier heißt es im Allgemeinen unter Anderm p. 40: Diese Einstimmung (nämlich zwischen Pfarrer und Schullehrer) entstehet von selbst, wo, wie vorauszusetzen, durch gegenseitige Achtung und gegründetes Vertrauen, ein freundschaftliches Verhältniß zwischen beiden sich durch ihr Amt einander so nahe stehenden Männern obwaltet. Dann werden sich Beide über die kirchlichen Verrichtungen gerne zuvor besprecheu, damit jede Religionshandlung durch ihre vereinte Bemühung die gesegnetsten Eindrücke hoffen lasse. Der Schnllehrer wird als Gesangführer bei jeder gottesdienstlichen Handlung die andächtige Stimmung der Kirchengemeinde zu richten und zu beleben suchen. So viel er kann, wird er mit den dazu bestimmten, aus den Gemeindegliedern vorsichtig auszuwählenden

Kirchenältesten oder Kircheninspectoren (bei deren Wahl billig auch ihm eine Stimme zukommt) zur Erhaltung der allgemeinen Ruhe, Ordnung und Aufmerksamkeit, während des Gottesdienstes, mitwirken. Der Pfarrer seinerseits wird als Liturg und Prediger sich dann desto kräftiger aufgefordert fühlen, der allgemeinen Erbauung die gesundeste und heilsamste Nahrung darzubieten. Ohne völlige Einheit und Harmonie in dem Verhältnisse des Pfarrers und Schullehrers wird der Erfolg ihrer beiderseitigen Amtsführung nothwendig und zum großen Nachtheil für die Gemeinde unglaublich geschwächt."

Manches treffliche Wort wird hierauf über das Vorlesen der Predigt, über Betstunden, über Kinderlehre, über Sonntagsschule, über Kirchengesang, über Singchor, Orgelbegleitung, Kirchenmusik, Leitung des Musikchors durch den Lehrer u. s. w. gesprochen. Vieles, was sowohl über diese Gegenstände, als über das bürgerliche und häusliche Verhältniß des Schullehrers, welches das 3. Hauptstück bildet, stimmt im Wesentlichen mit dem überein, was von Sickel (Siehe diesen Artikel!) gesagt ist; darum unterbleibet hier eine besondere Mittheilung daraus.

Das Urtheil über Nebe's Schrift in Dr. Hergangs pädagogischer Real=Encyclopädie ist: Schade, daß diese noch immer sehr lehrreiche Schrift nicht in einer verbesserten und der Zeit nach umgewandelten Auflage erschienen ist. Auch die Literaturangaben sind zum Theil veraltet.

Jacotot

(Joseph),

geboren 1770 zu Dijon in Frankreich, war zuerst Advokat, dann Professor der Humanitäts=Wissenschaften, später Capitain der Artillerie, dann Sekretär im Kriegsministerio und nachher Professor der Sprachen und Mathematik. Von 1818 bis 1830 lebte er in Löwen als Lehrer der französischen Sprache und Literatur; dann kehrte er nach Paris zurück, lehrte dortselbst 10 Jahre lang nach den Grundsätzen seiner Methode und starb nach einer langen Krankheit 1840 in dieser Stadt.

Unter seinen Schriften wird hier ausgehoben: „Enseignement universel. Langue maternelle," von welcher in Deutschland 2 Uebersetzungen erschienen sind. Die erste derselben ist: „Der Universalunterricht von J. Jacotot; Muttersprache; von Dr. M. Brau=

bach. Marburg, Parthe 1830"; die zweite findet sich in der Uebersetzung seiner sämmtlichen Werke von Professor Krieger. Zweibrücken, Ritter 1833.

Freie Darstellungen der Jacotot'schen Methode enthalten folgende Schriften: „Jacotots Lehrmethode, oder der allgemeine Unterricht, vollständig und für Jedermann faßlich dargestellt. Ein praktisches Hand- und Musterbuch zc. von A. Durietz, übersetzt von Krieger, Zweibrücken, Ritter;" ebenso „Joseph Jacotots Universalunterricht nach dessen Schriften und nach eigener Anschauung dargestellt und ausgeführt von Dr. Hoffmann, Professor in Jena. Jena, Cröker 1835" und „Reisefrüchte, gesammelt auf der Wanderung in eine Jacototschule von Lützelberger, Lehrer in Altenburg. Altenburg, Pierer 1837."

Es ist schwer, aus der Beschreibung Jacotots seine Methode klar kennen zu lernen, denn er geht über wichtige Punkte in derselben oft schnell hinweg, und bespricht dagegen weniger wesentliche Dinge mit großer Weitläufigkeit; er unterläßt fast überall, die Stufengänge und Mittelübungen zu bezeichnen, geräth in seiner Darstellung häufig auf Reflexionen, die der Sache zu ferne liegen, und erlaubt sich Abschweifungen, welche die Aufmerksamkeit vom Gegenstande ablenken, weswegen auch einiger Muth dazu gehört, sich durch die dickleibigen, rhetorisch-emphatischen Deklamationen Jacotots durchzulesen, wie Diesterweg sagt. Jacotot hat keine Theorie seiner Methode gegeben, denn er hat keine, wie er sagt; sondern er wirft die Grundsätze, von denen er in derselben ausging, nur gelegenheitlich in der praktischen Beschreibung hin. Wir müssen darum dieselben gleichsam bloß zusammenlesen und aus dieser abstrahiren.

An der Spitze derselben stehen zwei Sätze, die wegen ihrer paradoxen Natur vielfach angegriffen wurden. Sie heißen: Alle Menschen habe gleiche Intelligenz; und Alles ist in Allem. Der erste, sagt man, streitet gegen alle Erfahrung, widerspricht den Forderungen des Lebens und ist auch gefährlich. Er streitet mit der Erfahrung, denn man vergleiche z. B. einen Kant, welcher große Reihen tiefer Ideen mit einem Blicke durchschaute, während so viele Andere kaum die einfachsten Begriffe zu fassen vermögen. Er streitet auch gegen die Forderungen des Lebens; denn dieses schließt ein System verschiedener Berufsarten in sich, welche einen ungleichen Grad menschlicher Intelligenz erfordern. Bei gleicher intellectueller Kraft, würden alle entweder nur eine Berufsart wählen müssen, oder die meisten müßten sich unglücklich fühlen, indem sie Berufsarten ergreifen müßten, die ihren Anlagen widersprächen. Jener Satz sei auch gefährlich; denn betrachteten sich alle

Menschen von gleicher Intelligenz, so würde Anmassung und Unordnung überhand nehmen, Keiner würde dem Andern mehr gehorchen, Keiner sich mehr dem Andern unterordnen wollen. Gleichheit und Freiheit würde gleichsam die Losung unter den Menschen werden. (Vergl unten die Einwürfe des Herzogs von Levis gegen dieselbe.)

So viel Wahrheit das bezeichnete Raisonnement auch an sich enthalten mag, so trifft es doch die Lehre Jacotots nicht; denn der Zusammenhang seiner Schrift gibt zu erkennen, daß er unter Intelligenz nicht die Einsichten und Grade der intellectuellen Entwicklung, sondern den Geist selbst als Fähigkeit des Bewußtseins versteht. Daß aber diese Fähigkeit bei den verschiedenen Menschen verschieden entwickelt ist, stammt von der verschiedenen körperlichen Beschaffenheit, von dem stärkern oder schwächern Willen, von dem größeren oder geringerem Fleiße und der größern oder geringern Aufmerksamkeit her. Jacotot äußert sich über diesen Grundsatz so: „Wir haben alle die erforderliche Intelligenz, es fehlt uns aber wohl zu Zeiten der Wille — der Schüler sage nicht, daß er es nicht könne, hier bekenne er, daß er träge sei, und wir sind einig." Jener Grundsatz will also ungefähr so viel sagen: „Die Bildsamkeit aller geistig gesunden Individuen ist dieselbe, die Grenzen derselben hängen von Umständen ab, die wir mehr oder weniger in unserer Gewalt haben. Den zweiten Grundsatz Jacotots: „Alles ist in Allem" haben Manche für Unsinn erklärt, und doch glaube ich, enthält auch er in gewisser Beziehung Sinn und Wahrheit. Denn obgleich jedes Ding sein eigenthümliches Wesen hat, so kommt es doch in gewissen Grundbestimmungen mit anderen überein. Es ist nicht bloß verschieden von ihnen, sondern es hat auch Aehnlichkeit mit ihnen; kenne ich also ein Ding gründlich, so kenne ich durch dasselbe und mit demselben zugleich, wo nicht alle übrigen, doch viele andere Dinge seiner Art.

Wenn gleich jedes menschliche Geistesprodukt einen eigenthümlichen Charakter besitzt, so liegen doch allen solchen Produkten bestimmte Gesetze zu Grunde, die ihnen einen gemeinschaftlichen Charakter verleihen. Kenne ich also ein solches Product gründlich, so kenne ich durch dasselbe und mit demselben, wo nicht alle übrigen, doch viele andere Producte dieser Art. Darum geht auch Jacotot von dem Grundsatze aus: „Wer ein Buch recht versteht, versteht alle übrigen, wer eine Rede gründlich studirt hat, hat alle übrigen studirt. „Verstehet ein Buch, sagt er, und beziehet alle andern darauf."

Wenn der erstere Grundsatz Jacotots von der Gleichheit der Anlagen mehr pädagogischer Natur ist, indem er fordert, daß man alle Schüler mit gleicher Sorgfalt behandele, so ist der zweite mehr

didaktischer Art und bezieht sich auf das Fortschreiten und den Gang des Unterrichts. Er verlangt, daß man jeden Gegenstand so gründlich behandelt, daß ihn der Zögling nach allen Beziehungen erfasse, daß der erstere die Grundlage zur Belehrung über den zweiten werde, daß man das Unbekannte an das Bekannte, das Nachfolgende an das Vorhergehende anschließe. Daher kann man auch als dritten Grundsatz Jacotots aussprechen: „Lerne Etwas und beziehe alles Uebrige darauf." Hat der Schüler ein Stück der menschlichen Erkenntniß sich angeeignet, so soll man ihn jedes weitere Stück der Erkenntniß an jenes anreihen lassen; er soll das zu Erlernende mit dem Erlernten vergleichen und, sobald er jenes erfaßt hat, es wieder als neue Grundlage zur weitern Erkenntniß benützen lernen; daher sind weitere Grundsätze Jacotots folgende: „Gehet vom Leichteren zum Schwereren über; wiederholt beständig das früher Gelernte! Wiederholung ist die Mutter alles Lernens! Stärkt das Gedächtniß durch fortwährende Uebung! Lehret durch Anschauung und Vergleichung! Helfet dem Schüler nur auf den Weg und lasset ihn selbstthätig weiter fortbilden! Gehet von Ganzen zu den Theilen und verbindet diese wieder zum Ganzen. Die Methode sei darum analytisch-synthetischer Art.

Jacotot handelt in der von Dr. Braubach übersetzten Schrift vom Lesen und Schreiben; von der Erlernung der Sprache; von der Grammatik; von der Geschichte; von der Geographie; von der Chronologie; von der Arithmetik; von der Improvisation und von der Beredsamkeit. Der Anhang enthält einen Brief des Herzogs von Levis an Jacotot und des Letztern Antwort darauf, sowie auch einen Bericht über den Universalunterricht von B. Froussard an die Gesellschaft der Methoden zu Paris.

In den 6 ersten Lectionen ist vom Lesen und Schreiben die Rede.

1. Lection. Man sagt dem Schüler das erste Buch von Telemach und liest den ersten Satz von Wort zu Wort vor, den man dann so auffassen läßt:
Kalypso
Kalypso konnte
Kalypso konnte sich
Kalypso konnte sich über
Kalypso konnte sich über die
Kalypso konnte sich über die Abreise
Kalypso konnte sich über die Abreise des
Kalypso konnte sich über die Abreise des Ulysses
Kalypso konnte sich über die Abreise des Ulysses nicht
Kalypso konnte sich über die Abreise des Ulysses nicht trösten.

Der Zögling muß alle Wörter, alle Sylben, alle Buchstaben unterscheiden. Man soll nicht eilen, sondern den Zögling so lang bei der 1. Lection halten, bis er sie unverlöschlich weiß. Der Zögling muß so aufmerksam sein, um nichts zu verwechseln, und muß so oft wiederholen, um nichts zu vergessen. Lasset die Leute über unsere Wörtermethode lachen! Verliert nicht die Zeit, um euch mit a b ab herumzuschlagen! Der Satz soll auch nach einer Vorschrift in kleiner Schrift geschrieben werden.

2. Lection. Man läßt den ersten Satz wiederholen und fügt den zweiten zu, indem man dasselbe Verfahren beachtet. Man kann diese beiden Lectionen auch in einer geben; dies hängt von dem Willen des Zöglings ab. Labor improbus omnia vincit, sagt man in unseren Schulen. Doch der Lehrer fügt vorerst hinzu: Non datur omnibus ad ire Corinthum. Er kommt ganz und gar nicht in Verlegenheir über den offenbaren Widerspruch in den Ausdrücken omnia und omnibus,*) und der Zögling entscheidet sich von Rechtswegen für den 2. Satz, der seine Trägheit unterstützt.

Bemerk. Schon hier wird man auf den Grundsatz Jacotots aufmerksam: Alle Menschen haben gleiche Intelligenz, gleichen Verstand, womit er ungefähr sagen will, daß alle Verschiedenheit der Menschen in intellektueller Beziehung vorzüglich auf den stärkern oder schwächern Willen, auf Trägheit und Fleiß 2c. zurückgebracht werden kann.

3. Lection. Man fügt die 3. Phrase zu. Der Zögling wiederholt und schreibt vom Anfange an. Man geht es durch, indem man anmerkt, was der Zögling vergessen, um es ihn wiederholen zu lassen. Der Lehrer soll vor Allem das Gedächtniß seiner Zöglinge bereichern.

4. Lection. Man läßt wiederholen, und geht wo möglich bis zu den Worten: avait disparu à ses yeux (ihren Augen entschwunden war). Der Zögling wiederholt und schreibt vom Anfang an, so weit zu kommen ihm die Zeit erlaubt. Man gehet es durch, zeiget die einzelnen Buchstaben, dann das Wachsen der Sylben und läßt die Zöglinge es nachweisen. Man muß sobald als möglich von dem Zögling, wenn er die Wörter kennt, Aufmerksamkeit auf die Buchstaben und Sylben fordern; dies wird von Nutzen für die Grammatik sein. In pouvait zeigt a i das Imperfektum an, und t ist das Zeichen der 3. Person in der Einheit. Der Zögling wird es wohl sehen; aber er muß vollkommen die Rechtschreibung dieses

*) Wenn man nämlich dort sagt: Unverdrossene Mühe überwindet alle Schwierigkeiten und hier wieder: „Nicht Allen gelingt das Schwere,“ so herrscht zwischen beiden Sätzen ein Widerspruch.

Wortes kennen. Man muß ihn fragen: wo ist pou; wo ist pouv? Diese Zerlegung desselben Wortes auf mehrfach verschiedene Weise wird ihm in Erlernung fremder Sprachen von großem Nutzen sein. Die Kenntniß der Sylbe pouv wird ihn das Wort pouvoir errathen lassen, und man führt ihn so dahin, daß er selbst die zusammengesetzten Wörter genau zergliedert. Z. B. wer im Lateinischen die Sylben tib und cen kennt, erräth tibicen.

Darauf folgt eine starke Abschweifung über die Zusammensetzung in den Sprachen.

5. Lection. Man läßt die Rechtschreibung der Wörter auswendig wiederholen. Der Zögling bereitet sich allein auf das Lesen einiger Wörter und Sätze vor. Er hat immer vom Anfange an zu schreiben. Man geht das Hinzugefügte durch, untersucht auf das Sorgsamste, ob der Zögling die Rechtschreibung weiß. Die Rechtschreibung ist der Grund für eine Menge Betrachtungen, die der Verstand nie machen würde, wenn ihm das Gedächtniß nicht alle Buchstaben und alle Sylben darböte.

6. Lection. Wenn der Zögling auswendig weiß bis an die Worte Calypso etonnée — so beschäftigt man sich nicht mehr mit dem Lesen. Er fährt fort auswendig zu lernen, und schreibt abwechselnd nach der Vorschrift und aus dem Gedächtnisse. Der Zögling kann schon so viel lesen, daß er den Inhalt der Bücher enträthseln und verstehen kann, indem er das, was er nicht weiß, in Verbindung setzt mit dem, was er gelernt hat.

Das Wesentliche im Verfahren Jacotot's beim ersten Lese- und Schreibunterrichte wird im Allgemeinen also Folgendes sein:

Bei dem Lesen ist weder von Buchstaben noch vom Syllabiren, noch auch vom Lautiren die Rede; sondern man legt einen nicht gerade zu langen Satz vor, liest ihn laut, indem man auf jedes gelesene Wort zeigt und läßt den Satz durch Vor- und Nachsprechen auswendig lernen. Darauf müssen die Lernenden zuerst nach der Reihe, dann außer der Reihe, vorwärts, rückwärts jedes zeigen, das man ausspricht. Geht dieß fehlerlos; so zerlegt man jedes Wort in seine Sylben, indem man es nach den Sylben ausspricht und läßt den ganzen Satz sylbenartig, aber ohne Unterbrechung nachsprechen. Hierauf werden die einzelnen Sylben genannt und die Schüler müssen sie zeigen, in und außer der Reihe, vorwärts und rückwärts. Kommt dasselbe Wort oder dieselbe Sylbe mehr als einmal vor, so muß dieß auf die vorgelegte Frage von den Schülern selbst gesagt und gezeigt werden. Geht es ohne Fehler, so erfolgt die Auflösung in Buchstaben und dabei wird das alte Verfahren wieder beobachtet, bis der Lernende den Satz fehlerlos hersagen,

jedes Wort, jede Sylbe, jeden Buchstaben anzugeben weiß. Dann geht man zum zweiten Satz über. Er wird gelernt und der erste wiederholt; dann beginnt die Betrachtung damit, ob ein schon bekanntes Wort, eine schon vorgekommene Sylbe, ein dagewesener Buchstabe sich in dem andern Satz findet. Die noch nicht dagewesenen Wörter, Silben, Buchstaben müssen von den Schülern selbst bezeichnet und dann alles Neue auf die beschriebene Art bemerkt werden. Fällt bei den ersten Sätzen kein Fehler mehr vor, so geht man zum dritten Satz über.

Hiermit werden aber vom Anbeginn an auch Schreibübungen verbunden: was gelesen und gelernt wird, muß auch geschrieben werden. Wie die deutschen Pestalozzianer auf ein Schreibendlesenlernen gekommen sind, so Jacotot auf ein Lesendschreibenlernen. Selbst unpartheiische Beobachter versichern, daß auf diesem Wege sehr schnelle Fortschritte gemacht werden, denn wer etwa ein Seite, höchstens zwei so durchgegangen, könne mit Ausnahme einzelner ganz ungewöhnlichen Wörter und selbst diese bald fertig lesen.

7. Lection. Wenn der Zögling das erste Buch von denen, die es wissen, stets wiederholen hört, so lernt er es selbst sehr bald. Man untersucht, ob er die Rechtschreibung aller Wörter weiß. Der Zögling fängt an, ein Buch auswendig zu lernen.

Jeden Tag muß zu bestimmten Stunden das Ganze wiederholt werden, ohne die äußerste Noth darf es nicht vertheilt werden. Es ist z. B. unmöglich, jeden Tag die 6 ersten Bücher von Telemach herzusagen; aber es ist nützlich, daß diese Repetition wöchentlich 2 mal geschehe, sowie es in den Anstalten des Universal-Unterrichts Gebrauch ist. Verstehet ein Buch, und beziehet darauf alle andern, das ist Jacotots Methode. „Die Gelehrten wollen von ihren Zöglingen in 7 Jahren viele Bücher gelesen haben; ich empfehle den meinigen, in einem Jahre nur eines zu lesen, und alle andern darauf zu beziehen. Vergrabet euch nicht in die Bibliotheken: Man wird den, der immer liest, niemals lesen.“

8. Lection. Indem man das Schreiben fortsetzt, läßt man auf diese Weise die 6 ersten Bücher von Telemach auswendig lernen; 2 oder 3 derselben werden jeden Tag zu bestimmten Stunden hergesagt; man läßt den Sinn der Worte bezeichnen. Man untersucht, ob der Zögling die Rechtschreibnng aller Wörter weiß. Wenn der Zögling Alles auswendig weiß, so muß er ohne Aufhören mit den andern wiederholen. Die Wiederholung geschieht gemeinschaftlich, jeder sagt nach der Reihe her, ohne Unterbrechung und so geschwind als möglich, um die Zeit zu sparen. Bezüglich des Sinns der Wörter ist zu merken, daß es in den Sprachen

Zeichen für Sachen gibt: Grotte; Zeichen für Personen: Calypso; Zeichen für Handlungen oder Thatsachen: sie lustwandelte. Manche drücken eine Folge von Thatsachen aus, ein Ganzes von Umständen, ein Gemälde: diese muß man vornämlich studiren. Gebt Definitionen wie ihr wollt, ihr befindet euch in der alten Schule. Was ist das Beste? Man muß durch sinniges Beobachten die Sache einsehen lassen, von welchen geredet wird. Ist Telemach in der Methode des Universalunterrichtes unerläßlich? Es gibt nichts Unerläßliches; aber ich glaube, eine Sprache lernt sich leichter in einer gut geschriebenen Geschichte, als in einem Buche voller Reflexionen. Die Hauptsache ist aber, daß man das Gedächtniß der Zöglinge durch immerwährende Wiederholungen übt.

9. Lection. Der Zögling fängt nach und nach an zu schreiben in mittlerer, nachher in großer Schrift. Er wiederholt unausgesetzt das von dem Lehrer gewählte Buch. Der Lehrer kann ein Buch wählen, welches ihm gefällt. Telemach habe ich als Beispiel gewählt, um mich deutlich zu machen.

10. Lection. Man untersucht, ob der Zögling verstanden hat, d. h., ob er aufmerksam gewesen ist auf das, was er hersagt.

Es werden nun Uebungen angegeben, in denen der Schüler zum Nachdenken über den Inhalt des Gelernten angehalten wird. Jacotot macht dabei die Bemerkung, daß die Zahl der Fragen unendlich sein müsse. Bei der ersten Uebung heißt es insbesondere auch: „Laßt sprechen, aber fanget nicht mit der Grammatik an, sondern endigt vielmehr mit derselben!“ Bei der 2. Uebung heißt es: Thut nie eine andere Frage, als deren Antwort in dem gelernten Buche sich findet. Gleichviel wo selbst die Elemente der Antwort zerstreut wären, so hat das Gedächtniß sie wieder zusammen zu setzen. Was der Verstand sieht, sieht er immer richtig; aber man spricht oft von etwas, was man nicht gesehen hat. Und wenn es, was ich jedoch nicht glaube, einen Menschen gäbe, der mehr Genie hätte als ein anderer, so müßte es wie der größte Dummkopf, falls es einen gibt, urtheilen, wenn er von dem spricht, was er nicht kennt. Wir irren immer nur durch Zerstreutheit; sie ist unsere größte Feindin, und wir können uns nicht zu viel in einem Kampfe üben, der unaufhörlich erneuert werden muß. Den Grundsatz: „jedes Laster entsteht aus Dummheit“ soll man umkehren und sagen: Jede Dummheit entsteht aus Laster, d. h. aus einer Leidenschaft einer Zerstreutheit, die uns die Sache von allen ihren

Seiten zu betrachten verhindert. Es fehlt folglich nicht an Intelligenz, sondern an Aufmerksamkeit." In der 5. Uebung wird Stoff zur Ausarbeitung angegeben, indem man dem Schüler aufträgt, den ersten Paragraph des Lehrbuches nachzuahmen. Dabei wird unter den hinzugefügten Reflexionen der Sinn von: „Alles ist in Allem" gezeigt. Es heißt: Uebet euren Zögling, alle Schilderungeu des Gefühles zu vergleichen, und zu sehen, worin ihre Aehnlichkeit und ihre Verschiedenheit bestehet. Dieser Grundsatz: „Alles ist in Allem" ist nicht die Grundlage unserer Theorie, sagt Jacotot, (denn wir haben keine), sondern der Uebungen, die man den Zögling muß vornehmen lassen. Er verstehe irgend Etwas, er weiß es, er wiederhole es beständig, und beziehe alles Uebrige darauf." Wenn wir von Thatsachen reden, die wir kennen, so hängt es von uns ab, zu erkennen, wenn wir das sagen, was uns unsere Intelligenz darbietet, oder wenn wir auf ungefähr hin aus dem Gedächtnisse schreiben, und ohne zu untersuchen, ob das, was uns unser Gedächtniß dargeboten hat, sich auf den Gegenstand, den wir behandeln, bezieht oder nicht. Wer nicht genug Intelligenz hätte, um diese Unterscheidung zu machen, würde kein Mensch, er würde ein Thier sein; wer all das einzusehen im Stande ist, ist ein vollendeter Mensch. Es gibt keine halben Menschen. Die Zerstreuung und nicht ihre Natur läßt sie Dummheiten sagen. Wiederholt immer, was Büffon gesagt hat: Das Genie ist nichts als eine große Anlage zur Geduld. Aber, werdet ihr sagen, ich habe es nicht in der Gewalt, aufmerksam zu sein. Wohlan! ihr werdet viele Dummheiten begehen, und man wird euch dafür bestrafen und euch höhnen, als hättet ihr besser sagen und thun können. Dies nimmt man stillschweigend an, sonst begingen die Hohnlächler, die nicht eurer Zerstreuung, sondern eurer Intelligenz hohnlachen, selbst eine Dummheit; denn über einen Papageyen würde man sich nicht lustig machen. Die Intelligenz ist bei allen Menschen gleich. Was wir Mangel an Intelligenz nennen, ist bloß Folge der Trägheit.

In der 6. Uebung, wird als Stoff zur Ausarbeitung ein Gegenstand gegeben, der durch Aufmerksamkeit auf die in der gelernten Geschichte enthaltenen Thatsachen zu erkennen ist.

Unter den dabei veranlaßten Bemerkungen steht auch die: Ein Kind, das immer mit Unterrichteten umgeht, wird gut sprechen und kein Wort aussagen, das nicht dem Gedanken und dem Gefühle angemessen ist, die es aussprechen soll. Wie wir die Muttersprache erlernen, so erklärt sie uns Niemand, und wir verstehen sie ohne irgend einen andern Ausleger, als die Ansicht der Thatsachen, welche eine lebendige

Uebersetzung derselben sind." „Die Unterweisung durch das Gehör ist die schnellste, wenn man nichts dem Zufalle anheimstellt. Wenn also ein Engländer z. B. die Geschichte Josephs auseinander setzte, der würde, wenn er sich die Mühe gäbe, sie auswendig zu lernen, anfangen, seinen Lehrer zu verstehen. Dieser spräche immer nur von dieser Geschichte. Nach und nach erweiterte er dieselbe, indem er neue Einzelnheiten aus seiner Einbildungskraft hinzugefügt, um so dabei die ganze Sprache durchzugehen. Der Zögling würde in kurzer Zeit englisch sprechen, und zwar sehr gut, wenn der Lehrer selbst rein spräche. Wenn aber, wie gewöhnlich, der Stoff der Unterhaltung beständig wechselt, so wird die Erziehung vermittelst des Gehörs langsamer, als vermittelst des Gesichtes erreicht, und in Folge davon die Methode auch, welche ich angebe. Man lernt also durch unsere Methode eine Sprache schneller, als es in dem Lande selbst geschehen würde."

In der 7. Uebung werden dem Schüler Ausarbeitungen aufgegeben, wozu der Stoff in der gelernten Geschichte enthalten ist und worin er eine größere Zahl Thatsachen ins Auge zu fassen hat, die sämmtlich aus der gelernten Geschichte zu nehmen sind. Dabei stehen folgende Bemerkungen: Man sieht ein, daß eine Rede (d. i. eine Reihe von Betrachtungen) immer in den Thatsachen, die man überlegt, enthalten sei. Der Zögling, welcher sich begnügt, einige Phrasen über irgend einen Gegenstand zu schreiben, gilt bei den Leuten für scharfsinnig; uns ist er ein Träger oder Unwissender: dieses, wenn er die Thatsachen nicht weiß, oder, was dasselbe ist, sie vergessen hat; jenes, wenn er die Thatsachen weiß und sie nicht überlegen und nicht zusammensetzen mag. Er wird, wenn er in dieser Trägheit verharret, nie Verstand zeigen. Er kann nicht sagen, was er sieht, weil er nie sieht; aber sein Bewußtsein wird ihm wenigstens bezeugen, daß er nicht sehen wollte.

D a m i t d e r Z ö g l i n g d i e s e H e r r s c h a f t ü b e r s i c h s e l b s t e r l a n g e , d a r u m e m p f e h l e n w i r , i h m b e s t i m m t e n S t o f f z u g e b e n u n d i h m s e l b s t d i e S e i t e d e s B u c h e s , w o e r s e i n e B e t r a c h t u n g e n f i n d e n k a n n , a n z u z e i g e n. Er wird Anfangs wenig sagen, aber es wird seine Trägheit reizen, uud ihm jede Entschuldigung nehmen. Derjenige, welcher sehr wenig ausgearbeitet hat, hört lesen, was die Andern gesehen haben und merkt, daß er auch sehen könnte. Ein anderer Vortheil: Derjenige, welcher am meisten ausgearbeitet, hat doch das nicht gesagt, was Andere gedacht haben, woraus folgt, daß der Stoff unermeßlich ist; denn es würden hunderttausend Kinder unter sich zusammen einen Folioband über einige Zeilen ausarbeiten. Eine schöne Lektion für den Hochmüthigen, der seine eigene Intelligenz zu bewundern gewohnt ist.

In der 8. Uebung werden den Schülern synonyme Wörter zur Bearbeitung gegeben; z. B. augmenter (vermehren) und ajouter (hinzufügen). Jenes heißt beträchtlicher machen; dieses hinzuthun. Man sagt: seine Besitzungen vermehren (augmenter); zu dem Gerichte etwas hinzuthun (ajouter). Schon die Hoffnung, das Glück seiner Kinder zu vermehren (augmenter), trägt zum Glücke eines guten Vaters etwas bei (ajouter). Verliert keine Zeit damit, eure Zöglinge die Werke Anderer lesen zu lassen; fordert von ihnen, daß sie selbst arbeiten und besonders in ihrem Buche zeigen, was sie geschrieben haben. Ihr wisset, daß die beständige Wiederholung dessen, was sie wissen, sie allein zu diesem Resultate führen kann. Der Abbe Girard hat Synonymen geliefert; warum liefern wir keine? Er hat die verschiedenen Umstände, in welchen die Worte von unsern besten Schriftstellern gebracht worden sind, bemerkt, und hat die Aehnlichkeiten und Unterschiede angegeben. Ich kann, wie er, meine Bemerkungen machen.

In der 9. Uebung sollen vom Schüler Uebertragungen gemacht werden, z. B. die Klagen des Ehrgeizigen nach den Klagen der Calypso. Dieses Uebertragen ist eine neue, sehr wichtige Uebung. Wenn wir von den Klagen des Ehrgeizigen reden, so generalisiren wir die Thatsachen mehr; es ist nicht mehr die Rede von einer Grotte oder Höhle; wir können nur die Gedanken des Schriftstellers nachahmen; diese Art der Nachahmung nennen wir Uebertragung. Man kann alle Reflexionen übertragen. Dies ist eine unerschöpfliche Quelle von Uebungen. Bald fordert man die Klagen des Ehrgeizigen, bald die des Geizigen rc. Die Analyse der Begriffe Klagen und Ehrgeiz findet man in dem Autor, und der Zögling des Universal-Unterrichts, der sie in seinem Buche erkennt, erwirbt feste und dauernde Kenntnisse, weil er nie vergessen wird, was er so oft wiederholt hat. In jeder Lection sieht man nur ein Muster.

In der 10. Uebung sollen dem Schüler synonyme Ausdrücke aufgegeben werden, z. B. von Schmerz ergriffen, von Schmerz bedrängt, von Schmerz gebeugt, in Schmerz versenkt, um ihre Unterschiede zu bezeichnen.

Die letzte Uebung ist überschrieben: Laßt synonyme Aufsätze machen! Vorher soll man sich überzeugen, daß der Zögling die ersten Bücher auswendig weiß, und daß er die andern dem Stoffe nach, den sie zur Ausarbeitung liefern, kenne. Man kann fordern, daß er wenigstens die Analyse von den 24 Büchern gebe; alsdann findet man immer Zustammenstellungen, Vergleichungen zu machen.

Man muß die Stellen Fenelons bemerken, welche den meisten Eindruck bei der Lektüre machen, und man wird finden, daß in

allen Dichtern und Rednern es dieselben Gegenstände sind, welche rühren und fesseln. In allen Sprachen, in allen Werken findet sich Fenelon auf jeder Seite wieder; darum wiederhole ich immer: Alles in Allem, das ist die Gedächtnißkunst des Universalunterrichtes.

11. Lection. Hat der Schüler Fertigkeit im Bemerken, Vergleichen und Auffassen der Aehnlichkeiten und Unähnlichkeiten; kann er z. B. über die im Telemach beschriebenen Gastmahle seine Gedanken mittheilen; hat er aus dieser Zusammenstellung die Folge gezogen, daß man bei Gastmahlen gewöhnlich von denen spricht, die ausarten, vom Gesang, von Gerichten; hat er den Grund des Unterschiedes in den Gefühlen nach den Handlungen und der Stellung der Personen gefunden, so sieht er, worin die Absichten der Calypse und Adoam sich unterscheiden, und die Gesinnungen Telemachs auf der Insel und in dem Schiffe von einander abweichen. Er ist von Schmerz ergriffen, von Bewunderung und Ehrfurcht, wenn er Mentor hört. Spricht der Zögling geläufig über diese verschiedenen Gegenstände; so ist der Zeitpunkt gekommen, ihn eine größere Arbeit machen zu lassen, d. h. z. B. eine Rede; denn bis jetzt hat er nur Bruchstücke gearbeitet. Man verlangt von ihm die Analyse der Rede von Massilon über die Anfechtungen der Großen, oder von jedem äußern Schriftwerk. Er wird einsehen, daß eine Rede nicht anders ist, als ein Satz.

Die Versuchungen sind gefährlicher für die Großen, als für die andern Menschen. Dieser Satz zerlegt sich in 3 andere:
das Vergnügen ist gefährlicher;
die Schmeichelei ist gefährlicher;
der Ehrgeiz ist gefährlicher.

Dann wird jede dieser Wahrheiten allmählig entwickelt.

1) Das Vergnügen ist gefährlicher: die Großen finden keinen Widerstand;
   sie fürchten keinen Tadel;
   sie werden nicht abgezogen durch die Liebe nach Reichthümern.
2) Die Schmeichelei ist gefährlicher:
   sie bestärkt ihre Fehler;
   sie verdirbt ihre Tugenden.
3) Der Ehrgeiz ist gefährlicher:
   er macht sie unglücklich;
   er erniedrigt sie;
   er macht sie ungerecht.

Hier hat sich der Redner zehn nach einander folgende und unterschiedene Entwickelungen vorgesetzt:

1) der Eingang, (d. h. die Rede im Abriß).

2) Die Großen finden kein Hinderniß, wenn sie sich dem Vergnügen überlassen wollen.

3) Die Furcht vor Tadel hält sie nicht zurück.

U. s. w.

Die Schwierigkeit eines Entwurfes zu einem Aufsatze besteht darin, aus der unendlichen Zahl von Entwickelungen, die in irgend einem Satze enthalten sind, diejenigen auszuwählen, welche am meisten von einander verschieden sind. Aus dieser merklichen Verschiedenheit entspringt die Manigfaltigkeit, und die Einheit wird im Ganzen sein, weil alle Entwickelungen aus dem Hauptsatze fließen. Käme in eure Anstalten ein Zögling, der die gewöhnlichen, selbst die Universitäts-Studien beendigt hätte; so könntet ihr auf diesem Wege seine erworbenen Elementarkenntnisse vervollkommnen und ihn in allen Zweigen der Literatur leiten. Sucht euren Zögling ein Buch aus dem Fache zu lehren, für das er sich selbst bestimmt, und auf das er alle andern desselben Fachs bezieht. Er kenne das Ganze und die Einzelnheiten des Werkes, das er studirt; er sei im Stande, dasselbe wieder herzustellen, wenn es verloren wäre, und es wird sich zeigen. Der Universalunterricht ist der Weg, den der Mensch von Natur einschlägt, sobald es nöthig ist. Mancher Poet, der sich Racine dünkt, würde diesem Manne gleich werden, wenn er den Weg beträte, den unser erster Tragiker, ohne es zu wissen, betreten hat: er hat gelernt, copirt, nachgeahmt, er hat Alles, was er gelernt und beständig wiederholt hatte, übergetragen.

12. Lection. Lernen und vergleichen, vergleichen und prüfen: das ist der Universal-Unterricht.

Massilon wollte sagen: Die Großen finden keinen Widerstand, wenn sie sich dem Vergnügen überlassen wollen; und dieß ist die Ausführung von diesem Theile des Entwurfs zu dem Aufsatze. Das Vergnügen ist die erste Klippe unserer Unschuld, aber es ist die verachtete Klippe des Lebens der Großen. Der gemeine Mensch findet Hindernisse; dem Großen begegnen keine; welche Hindernisse sollten sie finden? Nein, sie finden keine; David hat keine gefunden, also finden sie auch keine. Das ist eine Entwickelung, eine rednerische Beweisführung. Den Styl bei Seite, und euer Zögling muß es auswendig wissen, oder er hat sein Buch nicht gelernt, er kennt nicht die Wörter und Ausdrücke in demselben. „Wisset ein Buch; hernach sehet, prüfet, beobachtet von allen Seiten; das ist unsere Methode." „Beobachtet stets, und ihr werdet stets etwas mehr des Gleichen, Aehnlichen, Verschiedenen und selbst des Entgegengesetzten sehen. So gestaltet sich die

Aernte allmählich, und man erlangt unbemerkt die Ueberzeugung, daß der Boden unerschöpflich ist; das macht bescheiden und aufmerksam für das, was die Andern sagen. Wir Alle durchlaufen ein unbekanntes und unermeßliches Land; die Erzählung eines jeden Reisenden muß berichtet werden. Der Mensch, welcher sich wie der Adler über die Wolken erhebt, kann mit einem Blicke den Umfang des weiten Reichs der Wissenschaften erfassen; die Entfernung aber, in der er sich von jedem Theile befindet, verhindert ihn, alles Frühere darin zu bemerken." „Lernt zuerst einen Schriftsteller, wiederholt ihn beständig, bezieht darauf alle andere Lectüre; untersucht die Anmerkungen der Grammatiker und Rhetoriker; aber stellet die Untersuchung zuletzt an, und euere Belehrung wird schneller und sicherer geschehen.

13. Lection. Was wir Synonymen nennen, nämlich die Vergleichung, ist die einzige Uebung des Universal-Unterrichts. Beobachtet und vergleicht euer ganzes Leben, ihr werdet niemals Alles sehen. Scheinen uns 2 Sachen im ersten Augenblicke ähnlich, so suchet die Unterschiede; sind sie in euern Augen verschieden, Alles ist in Allem, so findet die Aehnlichkeiten. Z. B. scheinen uns eine Tragödie und eine Komödie sich gar nicht ähnlich zu sein, so sehet zu, es ist dasselbe. Hier sind Leute in Leidenschaft, die ihr nicht fürchtet und deren Thorheit euch um deßwillen lächerlich erscheint; dort sind Leute in Leidenschaften, vor deren Frevel ihr zittert, und die euch folglich Furcht gebieten.

In den Augen der Vernunft ist eine Tragödie eine Comödie. Wie viel ist in den Tragödien nachzuahmen, wenn man eine Comödie schreiben will, und umgekehrt!

14. Lection. Voraus stehen Bemerkungen über Aufmunterungen und Belehrungen der Schüler. „Hat ein Kind das Bedürfniß, so wird es, eben so gut wie der Mann allein gehen; aber sobald als das Bedürfniß nicht mehr empfunden wird, so nehmet es an die Hand. Mißtrauet der Trägheit seines Verstandes, muntert seine Anstrengungen auf, belohnt seine Fortschritte mit Lob; wir bedürfen keiner andern Belohnungen. Der schnelle Fortschritt ist hinreichend zur Anreizung im Lernen; wir haben täglich Beispiele davon. Die öffentlichen Uebungen, die Preise der alten Methode sind Beleidigungen für die von Natur geringere Geisteskraft, wenn sie wirklich besteht, und Belohnungen, die der Ueberlegene nicht verdient, wenn sein Mitbewerber von Natur schwach ist. Lobt niemals die Natur; lobt die Arbeit, die Geduld, die Gelehrigkeit; lobt nur die Tugenden; diese fehlen uns zusammt, und sie können wir ererben. Alles Uebrige ist uns aber zur Erlangung dieses un-

serer ganzen Anstrengung allein würdigen Zieles gegeben. Das Zeugniß des Gewissens ist hinreichende Belohnung; wer Anderes sucht, ist kein wahrer Mann, und ich habe nicht viel Vertrauen auf ihn, sobald ich sehe, daß ihm dieses Zeugniß nicht genügt."

„Regt eure Zöglinge beständig zu Beobachtungen an, indem ihr die bewundert, welche sie werden gemacht haben; sie können Alles, fordert Alles. Sie mögen die Würde ihres Geschlechtes einsehen, dann werden sie nicht für unmöglich halten, was ein Anderer gemacht hat. Uebrigens sollen sie sich nicht über Andere dünken, selbst über die nicht, die auf dem andern Wege langsam hinschleichen.

Erinnere dich mein Sohn, daß, eingehüllt in Leinen,
Du arm einst warst wie sie, verwaistes Kind wie sie."

Jacotot sagt hierauf, daß seine Lectionen keine Vorschriften, sondern nur Muster sein sollen, und unendlich verändert werden können. Die zu befolgende Ordnung für die bezeichneten letztern Uebungen soll folgende sein:

1) Es werden Gedanken, die im Lesebuche ausgedrückt sind, weiter entwickelt;
2) Gegenstände in demselben zu Uebertragungen gegeben, z. B. Telemach bekämpfte den Bären; übertragen: die Tugend bekämpft die Leidenschaften. — Die Reize des Landlebens; übertragen: die Reize des Militärstandes. — Telemach's Schmerz im Thurme; übertragen der vom Schicksal verfolgte Ehrgeizige. — Der getröstete Telemach, nachdem er die brüllende Stimme gehört hat; übertragen; Zustand eines Menschen, dem man die Freiheit wiedergibt. — Die brüllende Stimme (im 2. Buche); übertragen: die Stimme des Gewissens. Nicht allein so, sondern auf unendlich verschiedene Arten kann man übertragen. Was der Zögling in irgend einer Stelle sehen kann, ist für sein Denken, und die Stellen, die er in dieser Ansicht betrachtet, würden seine Muster und seine Führer, Alles in Allem.
3) Aus dem Lesebuche wird auch das Wesen der Ode, der beschreibenden Poesie bestimmt;
4) Es werden Gedanken über einen Gedanken gebildet, z. B. Gott gibt den Königen oft große und furchtbare Lehren. Denkt nach: Die Umwälzungen geben den Völkern viele und furchtbare Lehren;
5) Es werden Briefe geschrieben; Penelope an Telemach, Mentor an Ulysses und umgekehrt. Alle Personen des Buches liefern solchen Stoff. Man spricht viel vom Briefstyle; verstehen wir uns. Man schreibt, um seine Gedanken und Gefühle auszudrücken; so oft dieser Zweck erfüllt ist, hat man gut ge-

schrieben. Der Vorrath der dazu nöthigen Kenntnisse findet sich in allen Büchern. Man kann Alles in der gewöhnlichen Sprache sagen.

6) Es werden Schilderungen entworfen: Mentor, Protesilaus rc.
7) Vergleichungen: Narsal und Philocles rc. der Krieger und der Kaufmann rc.
8) Erzählungen.
9) Grammatische Bemerkungen gemacht. Das läßt sich mit der gewöhnlichen Sprache thun. Jacotot sagt: Ich habe Mehreren das Hebräische gelehrt und sie haben die Grammatik dieser Sprache errathen. Eine Probe der Art ist schon seit längerer Zeit bei der Akademie in Brüssel niedergelegt worden rc.

Die Grammatik.

Hierüber heißt es gleich im Anfange: Man muß die Grammatik durchgehen; doch das ist nur ein Spiel. Wir wissen sie längst, aber es ist uns noch unbekannt, daß wir sie wissen; es ist Zeit, sie zu lernen. Ich schlage das Buch auf, und verstehe darin nichts, weil es nach der alten Methode, d. h. in verkehrter Ordnung geschrieben ist. Ich lese: das Particip pasé richtet sich nach seinem régime direkt, wenn ihm dieses regime vorausgeht. Lasset die Regel und suchet in euerem Gedächtnisse ein Beispiel, übereinstimmend mit dem des Grammatikers. Erstes Buch im Telemach: „Man sah hier kein anderes Fleisch, als das der Vögel, die sie im Garn gefangen (pris), oder das der Thiere, die sie mit ihren Pfeilen erlegt (percées) hatten. Ihr habt gelernt, daß die Grammatiker die Worte gefangen und erlegt Participien nennen; daß ein s (im Französischen) das Zeichen Mehrerer, oder, wie sie sagen, des Plural's ist, daß ein angehängtes e das Femininum bezeichnet. Ihr wisset durch die angestellten Untersuchungen, was ein régime ist, darum kennt ihr auch die berühmte Regel und werdet sie befolgen, ohne daran zu denken.

Bemerk. Das Wesentliche dieses Jacototschen Verfahrens ist also dieses, daß in Beispielen die Regel nachgewiesen werden soll. Der grammatische Unterricht tritt nach Jacotot also zwar später, aber nicht etwa erst nach völliger Beendigung des stylistischen ein, sondern läuft, sobald als möglich, parallel mit demselben. Man läßt den Schüler einen Paragraphen nach dem andern merken und die Beispiele dazu in seinem Gedächtniß oder im Lesebuch suchen. Es kann ja in der Sprachlehre keine Regel stehen, die der Schüler nicht schon selbst oft angewendet, oder doch angewendet gefunden hätte. Man sieht auch, daß es bei diesem Unterrichte durchweg darauf abgesehen ist, die lebendige selbstthätige Aufmerksam-

keit des Schülers in ununterbrochener Regsamkeit zu erhalten.

Geschichte.

Hier spricht Jacotot zuerst davon, daß wir, um die Eigenschaften der Menschen kennen zu lernen, nicht nöthig haben, in das Alterthum zurückzugehen, sondern nur die Gegenwart, und insbesondere uns selber zu studiren brauchen.

„Wir sind alle Muster, um studirt zu werden. Jeder von uns ist durch seine eigenthümliche Unterweisung ein eben so gutes Original wie alle Originale der Geschichte. Lernet, nach unserer Methode, euch zuerst selbst!“ Es gibt in der Welt eine Geschichte ohne Reflexionen des Schriftstellers, aber nur eine; und diese ist das Evangelium. Es wird nun ein Beispiel angegeben, wie man Geschichten lehren soll. Vorzügliche Thatsachen der Weltgeschichte werden vorgeführt, z. B. der Fall des ersten Menschenpaares, die Tödtung Abels durch seinen Bruder, der Thurmbau zu Babel, Nimrod, der erste Eroberer, die Verkaufung Josephs von seinen Brüdern ꝛc.; dieselben werden mit Thatsachen in dem gelernten Buche verglichen und als Belege der Wahrheiten und Lehren betrachtet, welche sich schon in unserm Innern und unsern eigenen Erfahrungen ausgesprochen finden. Denn in der Geschichte etwas Neues zu lernen, daran sagt Jacotot, wollen wir nicht denken. „In unserm Buche ist Alles, und selbst unser Buch enthält nur das, was wir alle wissen.“

Geographie.

Was unter dieser Aufschrift den bezeichneten Gegenstand selbst, unmittelbar betrifft, davon ist das Wesentliche Folgendes:

Die Erdbeschreibung ist anschaulich, und betrifft nur das Behalten der Lagen, welche man auf der Karte bemerkt hat. Im Glauben an unser System, der Gedächtnißkunst, heißt es weiter, lernen wir die Geographie nicht wie eine Wissenschaft; um sie in ihrer Tiefe zu ergründen, muß man warten, bis man die Mathematik versteht. Wir begnügen uns, auf der Karte die Lage aller Gegenstände, von denen in unserm Buche die Rede ist, zu besehen. Man kann selbst zum Vergnügen Karten aus dem Gedächtnisse verfertigen, die nichts als die Namen der Orte enthalten, von denen in den Büchern, die wir lernen, die Rede ist.

Jacotot bemerkt darauf, daß es für jetzt nur seine Absicht sei, die Methode der Muttersprache zu bezeichnen; was er über die Methode für die andern Kenntnisse sagt, sei nur als Zugabe zu betrachten. Auch für sie stellt er den Grundsatz auf: Habet ein Buch, auf das ihr

alle andern beziehet. Die Vortheile, welche die Befolgung dieses Grundsatzes hat, werden nun von Jacotot wiederholt und ausführlich beschrieben.

Alles wird leicht, wenn man damit anfängt, ein Buch zu wissen. „Man kann leicht merken, daß alle andern Bücher nichts als der Comentar und die Entwickelung der in dem ersten Buche enthaltenen Gedanken sind. Diese Bemerkung, diese Uebung ist es, die wir Alles ist in Allem nennen. Lernet denn niemals etwas, ohne es in Gedanken auf den ersten Gegenstand eures Studiums zu beziehen.“ Er sagt darauf, daß derjenige (Napoleon), welchen Hr. Las Cases das Englische lehrte, diese Methode vollkommen verstanden habe. Er war, was man auch darüber sagen mag, keineswegs an Intelligenz überlegen; aber er war außerordentlich in seinem Willen. Niemals hätte er an unsere Methode geglaubt, wenn er nicht die Erfahrung darüber gemacht hätte. Kaum hat man, sagt er, 50 Seiten gelesen, so sieht man mit Verwunderung, daß man die Sprache versteht.

Am Ende des Abschnittes kommt Jacotot wieder auf die Geographie zu sprechen und sagt: Ich habe schon mehr als einmal erfahren, daß Zöglinge, denen ich anempfohlen hatte, die Geographie zu durchgehen, glaubten, sie müßten auf der Karte alle die Orte, Städte, Flüsse aufsuchen, die in ihrem Buche erwähnt werden. Sie suchten also, der Ordnung dieses Buches folgend, zuerst die Lage der auf der ersten Seite genannten Orte, und so weiter fort. Diese Arbeit war langwierig und mühsam. Man muß die Geographie in umgekehrter Ordnung lernen. Man sieht auf eine Karte, man geht sie durch und verweilt bei der Betrachtung der genauen Lage von einem jeden Punkte, den man kennt, dessen Lage man aber auf dem Globus nicht wußte. Auf diese Weise vermeidet man das Suchen und gelangt endlich ohne Herumtappen und ohne geographisches Wörterbuch zur vollständigen Kenntniß. Ich sehe z. B. einen Fluß, und die Karte sagt mir, daß er die Donau sei; so erinnere ich mich dessen, was ich über diesen Fluß weiß und wiederhole es in Gedanken; die Geschichte erinnert mich an die Geographie und umgekehrt. Weil wir in der alten Methode immer neue Studien anfangen, darum brauchen wir so viele Jahre, um wenig zu lernen.“ Auch über Chronologie und Arithmetik sind noch manche Bemerkungen mitgetheilt.

Arithmetik.

In letzterem Gegenstande kommt Jacotot nach mancherlei Episoden auf die Behauptung zurück, daß das kleinste Kind die gleiche Intelligenz wie der Mann Archimedes hatte, und Alle geboren sind,

um durch die Intelligenz Newtone oder Corneile zu werden. Dann folgt Etwas, was unmittelbar das Rechnen betrifft, indem es heißt: Es gibt bekanntlich zehn Ziffern, d. h. zehn einfache Worte in der Sprache der Arithmetik, für die Schreibung aller Zahlen. Diese Zeichen sind ganz willkührlich; sie sind die Elemente einer der Muttersprache fremden Sprache; sie bilden eine Art Pasygraphie. Jedes Volk hat 2 Sprachen für das Rechnen; es sagt: eins und schreibt: 1; neun und schreibt: 9; plus +; minus —. Die Arithmetik verhält sich also zu der Sprache wie die geschriebene Sprache zu der in China gesprochenen, oder auch wie die Sprache der Wappenkunst zu den Zeichen dieser Worte in den Wappen. Die geschriebenen Wörter bieten dem Auge keine Spur von Aehnlichkeit mit dem, was das Ohr ergreift, wenn man sie sprechen hört. Die Ziffern sind ein Grundbestandtheil der neuen Sprache. Alles das lernt sich in dem ersten Buche, das man in die Hand nimmt. Es bedarf nur der Augen und der Wiederholung. Nach wiederholten großen Abschweifungen und verschiedenen Bemerkungen über Gleichheit der Intelligenz, Geduld und Ausdauer im Lernen, heißt es endlich wieder: „Man versichere sich denn, daß der Lehrling alle möglichen Zahlen zu schreiben wisse. Man kann ihm sagen, daß das numeriren heißt, und ihm zum Stoff eines Aufsatzes geben: was ist das Numeriren? Er kann es in der gewöhnlichen Sprache sagen.“ Es liegt in der Natur des menschlichen Geistes, in irgend einer Sprache nur eine kleine Anzahl von Zeichen zu erfinden, hernach sie unter sich zu verbinden. Diese Verbindungen, wie die Form der Zeichen sind conventionell. Die Römer schrieben 5 mit V; 10 sahen sie vielleicht wie 5 und 5 an, und schrieben X, d. h. 5 und 5. Sie sahen 4 an wie 5 weniger 1, und 6 wie 5 und 1; fürs erste schreiben sie IV, fürs Andere VI. Es ist kein Zusammenhang, keine ständige Regel in ihren Verbindungen. Die Araber, sagt man, haben mehr Verstand gehabt, als die römischen Herrn der Welt und die beredten Griechen. Die Annahme der Araber ist bestimmt, und das Numeriren der Römer würde viel schwerer zu behandeln sein. Die Araber nennen zehn eine Zehen, eilf eine Zehen und eins, vier und zwanzig zwei Zehen und vier ꝛc. Welches Gewäsch ist die Numeration in der französischen Sprache, im Vergleich mit den arabischen Zeichen der Arithmetik! Sind die Araber die ersten Erfinder dieser Regelmäßigkeit? Ich weiß nichts davon, aber ich würde mich nicht darüber wundern; denn es herrscht in der arabischen und in allen orientalischen Sprachen eine Regelmäßigkeit, die in ähnlichen Veranlassungen zum Muster dienen könnte.“

Darauf ist von der Bezeichungsart der Brüche und von der eigenthümlichen Sprache der Geometer die Rede; die Darstellung geht

aber sogleich wieder in allgemeine Reflexionen über, in denen sogar des Verfassers Ansicht über die Beschaffenheit der Natur des Menschen sich darlegt, (nämlich, daß der Mensch bald gut, bald böse sei) und schließt mit den Worten: Für die Sprache der Mathematik und für die Muttersprache ist die Methode dieselbe. Lernet die Thatsachen und die gebräuchlichen Ausdrücke, welche dieselben in die Gedanken zurückrufen. Nehmt die Uebungen vor, von denen ich gesprochen habe. Vergeßt die pythagoräische Tafel nicht; sie muß jeden Tag wiederholt werden."

Improvisation.

Hier ist zuerst vom Verhältniß und vom Unterschiede zwischen Schreiben und Sprechen die Rede. Die Improvisation ist augenscheinlich ein erworbenes Talent. Was kann in Wahrheit das Genie sehen? Combiniren, entscheiden, welche Gefühle man mittheilen muß und in welcher Ordnung. Dieses Genie hat jeder. Der Gelehrte, der Ungelehrte, das Kind, die Frau, der Mann, wir alle thun es im Geiste. Ein Wort aber kommt nicht in dem Augenblick, wo wir es erwarten, und dieses Ruhen macht uns irre; ein anderes kommt beständig und diese Zudringlichkeit stört uns. Glücklich, wenn es unserm Munde nicht entschlüpft! Dann merken wir, daß es uns verrathen hat. Dieser Gedanke verwirrt uns und wir bleiben stumm.

Jacotot nimmt aber den Begriff der Improvisalion in einer weitern Bedeutung, als es gewöhnlich geschieht. Er sagt: Improvisiren heißt: ganz allein zu Leuten sprechen, die euch hören, ohne euch zu stören, ohne eure Begeisterung durch Unterbrechung wieder zu erwärmen. Es heißt: Erklärungen geben, die man nicht fordert; Einwürfe widerlegen, die man gar nicht gemacht hat; es heißt mit einem Worte: ganz allein Schauspieler seyn, in Gegenwart von Zuschauern, die antworten werden, wenn sie wollen, die Stillschweigen beachten werden, wenn es ihnen zusagt. In der Unterhaltung improvisirt jeder, was er sagt; und wenn einer von uns das, was von der einen oder der andern Seite gesagt worden ist, behielte; so könnte er mit Befolgung einer gewissen gebräuchlichen und übereinkommenden Ordnung von dem allen so viele verschiedene Gespräche bilden, als Sprecher verschiedene Meinungen geäußert haben.

Die Regeln der Improvisation sind: 1. Lerne dich überwinden. Die auf den Sprecher gerichteten Blicke können ihn erschrecken, und er schweigt. Das ist aber kein Mangel des Genie's, es ist eine Zerstreuung; er ist ein schwacher Mann, der nicht Herr seines klopfenden Herzens ist; er ist seiner nicht mächtig; die Vernunft hat ihn verlassen; von nun an sieht er nichts mehr, kann

nichts mehr vergleichen, nichts mehr ermessen, er hat das Genie verloren, weil er die Vernunft verloren hat.

2. Regel. Laßt euch nie durch Geschrei abschrecken. Das Geschrei, dieser letzte Grund der großen Menge beweist nichts; und wenn ihr das Glück habt, sie zu beruhigen, so bedenkt, was ihr gesagt habt, und ihr werdet sehen, daß es eine rednerische Albernheit war. Das war Phocions Meinung, und Phocion galt nie für einen schlechten Spaßmacher. Er hatte Demosthenes gehört, das athenische Volk studirt, die lärmende Menge, die Ebbe und Fluth dieses bewegten Meeres beobachtet. Socrates sagte zu Alcibiades, indem er ihm die Athenienser einzeln zeigte: „Siehe, vor einem solchen fürchtest du dich, wenn du die Rednerbühne besteigst.“ Es liegt aber in der Natur, wird man sagen, durch die Menge geschreckt zu werden. Freilich in der Natur liegt Alles: sowohl vom Strome sich mitreißen zu lassen, wie ihm entgegen zu schwimmen. Wer aber gegen die Wellen kämpft, gebraucht die von der Natur ihm gegebenen Kräfte. Könnt ihr euch nicht überwinden, so seid ihr keine Menschen; laßt euch fortreißen und schweiget.“

Treffend beschreibt Jacotot den Unterschied zwischen Schreiben und Sprechen. Er sagt: Man darf nicht glauben, daß man durch Schreiben sprechen lerne; das sind 2 verschiedene Talente. Um gut zu schreiben, muß man die Arbeit zwanzigmal wieder zur Hand nehmen; um ein Improvisator zu werden, braucht man nie wieder auf ein hingeworfenes Wort zurückzukommen. Hier streicht man nicht aus, hier radirt man nicht; der kleinste Verzug, das flüchtigste Stocken verdirbt Alles; sprecht schlecht, aber sprecht nur immer fort. Vom ersten Tage an muß man Herr über sich selbst sein; eine Albernheit, die uns erwischt, darf uns von unserm Gegenstande gar nicht abziehen. Beginnt, fahrt fort, und endigt. Das ist die 3. Regel der Improvisation. Eine Minute, eine Secunde, wenn ihr wollt; aber vollendet ein Ganzes in ununterbrochenem Gange. Ihr habt die schönsten Sachen gesprochen; aber schon eine schlimme Gewohnheit angenommen; denn es gab in eurer Rede eine Pause: euer Geist war träge, oder es fehlte euch am Willen. Eine falsche Schaam hat euch ergriffen; ihr seid schon das Spiel der Zerstreuungen.“ „Uebt dann eure Zöglinge vom ersten Tage an, ohne Stocken zu sprechen. Der Improvisator-Lehrling erröthet über das, was er sagt; desto besser. Hat er den Muth fortzufahren, so ist Alles geschehen, der Erfolg ist gesichert. Er hat Intelligenz, denn er merkt seine Albernheit, und er hat Charakterstärke, weil er fortfährt.“

Die Improvisation in Prosa ist nützlicher, als die in Versen.

Von der Kanzelberedsamkeit.

Unter dieser Ueberschrift finden sich manche treffliche Worte: Es heißt z. B. gleich im Anfange: „Die Tribüne ist ein Schlachtfeld. Die Kanzel ist ein Thron, von dem der Redner ganz allein und ohne Widerspruch regiert. Er spricht zu den Zuhörern, denen er die Gedanken nur entwickelt; man gehorcht ihm und zwar gern. Mag er den Leidenschaften wehren, oder die Tugend ermuntern, man hört ihn mit derselben ehrerbietigen Stille; man sammelt im Innern jedes Wort, das er spricht. Alles zeichnet ihn von der ihn umgebenden Menge aus; seine Kleidung macht ihn kenntlich und seine Gegenwart verlangt allgemeine Stille. Ueber die Versammlung gestellt, spricht er mit einem Ansehen, das desto gewaltiger, je größer die Versammlung ist. Welch auffallender Contrast! Sehet die Schwachheit dessen, der gebietet, und blickt auf diese Menge; sie hört mit gesenktem Blick den Mann, der kein Laster schont, und keiner Schwachheit schmeichelt, der tadelt, sogar droht, er allein mit seiner Stimme und seinen Bewegungen, und das ganze Volk, das ihn hört. Diese Macht kommt von dem Himmel. Die Klänge der Stimme des Redners reizen nicht; im Gegentheil er rührt uns. Es ist kein Recht, das er ausübt; das würde man ihn bestreiten; sondern es ist eine heilige Pflicht, die er erfüllt. Nicht er bedroht oder tröstet uns, sondern Gott selbst, der durch seinen Mund zu uns spricht. Bei diesem Namen fühlen wir nur noch unsere Schwäche, und hören mit Ehrerbietung." „Der Kanzelredner ist zugleich unser Lehrer auf der Erde, unser Ausleger bei dem Herrn des Himmels, unser Lenker und Führer. Er bringt unsere Wünsche und Gebete zu den Füssen des Ewigen; seine Wünsche, seine Hoffnungen sind auch die unsern; er geht mit Niemanden zu Rathe. Seine Meinung ist immer die aller Zuhörer; er wirbt nicht um ihre Stimmen, sie sind ihm voraus erworben ohne Rückhalt und ohne Ausnahme. Das ganze Volk ist in seiner Person, wenn er seine flehenden Hände zum Himmel erhebt. Alle Auszeichnung verschwindet, alle Convention der Gesellschaft ist vergessen; die Menschen behalten in diesen erhabenen Versammlungen ihre ursprüngliche Gleichheit. Der gesellschaftliche Unterschied verschwindet, der Mensch allein bleibt vor dem Schöpfer stumm in Entzückung, und der Redner spricht in seinem Namen nur zu Geschöpfen." „Das ist die Stellung eines geistlichen Improvisators; überdieß ist hier die Improvisation an ihrem Platze. Wir haben schön geschriebene Reden dieser Art; aber die schönsten Stellen haben nie die Wirkung der Improvisation. Auf der einen Seite ist aller rednerische Prunk erlaubt; anderseits ist alles Gesuchte verbannt; die einfachste Sprache zieht man vor. „Studiret denn eine

Rede dieser Art, und beziehet alle andern darauf. Uebrigens befolget für dieses Studium den von uns bezeichneten Gang. Vergesset vor Allem nicht die Uebung der Uebertragung." „Glaubet ja nicht, daß ich euch eine slavische Nachahmung aufgebe, und daß euer Geist nichts zu thun habe. Ihr habt eine Rede über einen einzigen Gedanken von einem großen Redner vor euch. Suchet euch einen andern Gedanken. Der Redner hat aus den ihm bekannten und von seinem Gedächtnisse ihm wieder gegebenen Thatsachen seine Reflexion und alle seine Folgerungen, alle seine Behauptungen und alle seine Beweise geschöpft. Das von euch erlernte Buch ist eben so reich an Thatsachen, und ihr sehet sie alle zu derselben Zeit. Die Reflexionen, welche euch diese Thatsachen an die Hand geben, sind unerschöpflich; ihr habt wie dieser Schriftsteller das Vermögen, zu combiniren. Trennt euch durch Nachdenken von jedem fremden Gegenstand, der euch zerstreuen könnte. Zwingt euern Verstand, daß er eine der Thatsachen fixire, und euer Gedächtniß wird euch an alle andern erinnern. Vergleicht sie lange genug mit Geduld; kommt beständig darauf zurück, und euere Intelligenz wird eine unendliche Menge Aehnlichkeiten erfassen: daher tausend Reflexionen, die durch das Wort müssen übergeben werden, und ihr werdet den Schriftsteller übertragen haben." Auf diese Weise muß man die Kanzelberedsamkeit lehren, sagt Jacotot.

Hierauf ist auch noch in ähnlicher Weise, von dem **Redner auf der Tribüne** und von der **gerichtlichen Beredsamkeit** die Rede. In methodischer Beziehung heißt es hier ebenfalls: „Studirt eine Rede, eine einzige; verstehet sie, beziehet alle andern darauf; bewähret an diesem Muster alles, was gesagt wird, vergleicht mit dieser willkührlichen Einheit alle Reden derselben Art.

Daß Jacotot selbst ein ausgezeichneter Redner war, möchte schon aus dem ungeheuern Beifalle zu erkennen sein, den er in der Rede, womit er (15. Okt. 1818) seine Vorlesungen an der Universität zu Löwen eröffnete, geärntet hat. Ein Professor der Universität, welcher gegenwärtig war, sagte in einem Briefe an einen seiner Freunde: Die Begeisterung der Zuhörer glich derjenigen, welche Talma auf dem Theater erregt, wenn das Publikum sich nicht enthalten kann, ihn durch Beifallsklatschen zu unterbrechen.

Hierauf zeigt Jocotot noch besonders, wie eine Rede studirt werden muß, wenn sich Jemand zu ähnlichen Reden befähigen, und insbesondere zum Plaidiren vorbereiten will. Im Verlaufe dieser Instruction sagt er auch, warum er seinen Unterricht Universal-Unterricht nennt. Er nennt ihn deßwegen so, weil er auf Alles anwendbar ist und weil man durch ihn einen Menschen in allen Studien leiten kann. Weiterhin sagt er auch, daß er in den folgenden

Schriften seinen Gang zur Erlernung einer fremden Sprache, der Musik, der Malerei, wovon die Resultate festgestellt sind, erklären werde.

Die Methode des Universal-Unterrichts liegt also vom Lesen bis zur Improvisation ganz in den wenigen Worten: Wisset eine Sache, beziehet darauf durch euer Nachdenken das Uebrige, und prüfet die Gedanken des Andern über das, was ihr wisset.

Wirft man einen Blick zurück auf das beschriebene Verfahren Jacotots in den verschiedenen Gegenständen, so besteht dasselbe dem Wesen nach im Folgenden:

Schreiben. Sobald der Leseunterricht zu den einzelnen Buchstaben fortgeschritten ist, lernt der Schüler sie auch schreiben, und setzt sie schreibend in Sylben und in Wörter wieder zusammen, so daß er beim 2. Satz die ihm bekannten Buchstaben, Sylben und Wörter selbst aufschreiben muß. Zuletzt wird der Schüler angehalten, ganze Sätze aus dem Gedächtniß aufzuschreiben, wobei die Orthographie ein vorzügliches Augenmerk bildet.

Sprachunterricht. Dieser beginnt damit, daß Jacotot die 6 ersten Bücher Telemachs auswendig lernen läßt. Schon während die 2 ersten Bücher gelernt werden, beginnen die Gespräche über den Inhalt derselben. Die Schüler lernen die Sätze mit andern Worten wieder geben; es werden die ausgedrückten Gedanken in ihren Gründen und Folgerungen erwogen, erweitert, vervollständiget; es werden Begriffe daraus abgeleitet, es werden kleine Ausarbeitungen gegeben, wozu der Stoff in der gelernten Geschichte enthalten ist, und wozu der Schüler mehr oder weniger Reflexionen zu machen und eine größere oder kleinere Zahl Thatsachen ins Auge zu fassen hat; er wird auf synonyme Wörter und Sätze aufmerksam gemacht und hat solche in dem Buche aufzusuchen; es sind von ihm Uebertragungen zu machen, z. B. die Klagen des Ehrgeizigen nach den Klagen der Calypso, eine unendliche Quelle von Uebungen, wobei beständig Anschauen, Vergleichen und Unterscheiden stattfindet. Nach und nach werden auch die verschiedenen Stylarten eingeübt, z. B. Briefe, Erzählungen, Beschreibungen, Abhandlungen, wozu der Stoff aus dem zu Grunde gelegten Buche genommen wird. Alle diese Uebungen werden sowohl mündlich als schriftlich vorgenommen, was auf die Improvisation führt, worüber sich Jacotot sehr ausführlich erklärt.

Der grammatische Unterricht tritt nach Jacotot zwar etwas später, aber nicht etwa erst nach völliger Beendigung des stylistischen ein, sondern läuft, sobald als möglich parallel mit demselben fort, und der Schüler sucht in seinem Gedächtnisse oder im Lesebuche die Beispiele auf, woraus die treffenden Regeln abstrahirt werden können.

Dieselbe Methode wird auch bei dem Erlernen fremder Sprachen angewendet. Auch auf die Mathematik, Geographie, Geschichte hat Jacotot seine Methode angewendet; wie? läßt sich aber nach dem vorliegenden Buche nicht klar bestimmen, da er in denselben hierüber nur einige beiläufige Bemerkungen mittheilt.

Die Hauptelemente der Jacototschen Methode sind: das Auswendiglernen, das Vergleichen und Unterscheiden, das Beobachten und Prüfen. Das Mittel zu letzterem ist das Katechisiren, das Anregen und Leiten des Schülers durch beständiges Fragen von Seite des Lehrers. Das Gedächtniß bildet nach dieser Methode die Grundlage der Bildung, der Verstand tritt nachher hinzu, ordnet und verarbeitet den Stoff und bringt in das Todte Leben, in die Materie Geist.

Der Anhang

enthält:

1) den Brief des Herzogs von Levis an Jacotot über die Lehre von der Gleichheit der intellektuellen Anlagen.

Der Verfasser dieses Briefs drückt zuerst sein Bedauern darüber aus, daß Jacotot sein System, dessen Nützlichkeit durch Thatsachen erwiesen ist, auf den Grundsatz der Gleichheit der geistigen Anlagen stützen will, die doch so verschieden sind, wie die physischen Kräfte. Die Uebung vervollkommnet allerdings alle Kräfte; aber der Zwischenraum von dem Dummkopfe bis zum Genie ist groß, und die Sprosse, welche er nicht übersteigen wird, ist auf dieser unermeßlichen Leiter für jeden von dem 1. Augenblicke seiner Organisation an bestimmt. Er gestehe Jacotot sein Verdienst zu, indem er durch seine Methode den Weg und die Zeit des Unterrichts abkürzt, wodurch die Masse der Belehrung vermehrt wird; aber er vergleicht ihn dennoch deßwegen, weil es durch seine Grundsätze den Anschein bekommt, als können große Männer gemacht werden, mit jenem Pariser Geburtshelfer, der in seinem Buche: „Megalanthropogenesie" die Kunst lehren wollte, große Männer zu gebären. Wäre die Intelligenz bei Allen wirklich gleich, so müßte sich diese Gleichheit auf alle Stämme des menschlichen Geschlechtes erstrecken. Die Eskimo's, die Wilden, die Menschenfresser müßten dem Engländer, dem Franzosen, dem Deutschen rc. gleich sein. Nur vor Gott sind alle Menschen gleich, weil das Unendliche alle Verschiedenheiten verschwinden macht. Die Alten haben ihre Ueberzeugung von der Verschiedenheit der angebornen Anlagen durch den Satz ausgedrückt: Non omnia possumus omnes. Die Lehre von der Gleichheit der intellektuellen Anlagen ist nicht bloß falsch, sondern auch gefährlich. Hierauf kommt der Herzog auf den Satz zu sprechen: „Alles ist in Allem" und sagt, daß derselbe keinen Sinn habe. Dasselbe gilt nach ihm

von dem: „Nichts ist in Nichts." Er gesteht zu, daß Jacotot in der Wahl der Muster einen guten Geschmack und gute sittliche Grundsätze beweise; daß auch Fenelon, Massilon, Bossuet nicht zu viel gelesen und durchdacht werden können; aber daß er sein Buch mit so langen und verdrießlichen polemischen Erörterungen überladen und dabei so große Nachlässigkeiten im Style sich habe zu Schulden kommen lassen, das könne ihm nicht für gut gehalten werden. Zuletzt wies er noch darauf hin, daß die Natur in ihrer Mannigfaltigkeit nichts Gleiches hervorbringe; man kann den Wuchs des Baumes beschleunigen und befördern, aber die Größe, die seiner Gattung eigenthümlich und in dem Kerne, von dem er abstammt, ursprünglich gezeichnet ist, kann nicht überschritten werden. So verhält es sich auch mit der Bildung der Geister und ihren Kräften.

2) Jacotot's Antwort an den Herzog von Levis.

Sie enthält außer einigen witzigen und spöttelnden Bemerkungen über die in dem herzoglichen Briefe enthaltenen Aeußerungen als Wesentliches bloß dieß: Der Herzog solle in die Anstalt kommen und mit der Feder in der Hand sich den Spielen in derselben zu gesellen, denn es seien schon viele ausgezeichnete Literatoren in diesem Kampfe besiegt worden; der Herr Herzog würde wahrscheinlich auch besiegt werden. Er würde von der Wahrheit des angefochtenen Grundsatzes dadurch überzeugt werden, daß flamändische Kinder im Französischen wie der Herr Herzog von Levis denken und schreiben.

In der Anmerkung des Herzogs von Levis als Antwort auf den Brief des Herrn Jacotot wird gesagt, daß Jacotot in seiner Antwort nicht auf das Wesentliche im Briefe des Herzogs eingegangen sei und daß er die Leistungen seiner Schüler übertreibe.

3) Bericht über den Universal-Unterricht, der Gesellschaft der Methoden zu Paris, abgestattet von B. Froussard, Lehrer und Mitglied dieser Gesellschaft.

Der Berichterstatter erzählt, was er bei einem Besuche der Jacototschen Anstalten in Löwen gesehen, gehört, erfahren hat. Das jüngste Mädchen war $9\frac{1}{2}$ und das älteste nicht ganz 17 Jahre alt. Auf die Aufforderung des Herrn Jacotot gab der Besuchende folgende Themate zu französischen Aufsätzen: das Schlachtfeld, die Rückkehr aus der Verbannung, der letzte Mensch am Ende der Welt, der Tod des Gottesleugners, eine Mücke, die fliegt. Nachdem diese Aufgaben unter die Schülerinnen vertheilt waren, wurde ihnen 1 Viertelstunde zur Bearbeitung gelassen. Mit dem Ablaufe derselben wurden die Federn niedergelegt und die Arbeiten vorgelesen. Alle hatten Etwas gemacht, und unter den 10 — 12 Mädchen, welche

die erste Klasse bildeten und 10 — 18 Monate unterrichtet worden waren, hatten Mehrere Arbeiten geliefert, welche die schönen Stellen unserer besten Schriftsteller nicht verunstalten würden.

Diese Arbeiten wurden gedruckt und in die Bibliothek der Gesellschaft niedergelegt. Hierauf wurde von den Schülerinnen improvisirt. Die erste improvisirte 5 Minuten über den Tod des Gottesleugners in einer Weise, daß sie der geübteste Mann hätte beneiden können; eine zweite that dasselbe über das nämliche Thema, ohne zu wiederholen, was die erste gesagt hatte, mit gleicher Geschicklichkeit im Ton und Ausdruck; eine dritte sprach über die fliegende Mücke 8½ Minute ohne anzuhalten in bezaubernder Weise. Nach diesen Uebungen gab der Besuchende Stücke aus französischen Gedichten, um sie in Musik setzen zu lassen. Nachdem die Schülerinnen den Text gelesen hatten, begannen sie sogleich die Melodie und die Begleitung zu componiren, und der Erstatter sagt, daß er selten mit mehr Geschmack und Ausdruck singen gehört habe. U. s. w.

Zugaben von Dr. Braubach.

Bezüglich der Grundsätze, worauf Jacotot seine Uebungen stützt, hält Braubach eine Prüfung für durchaus nothwendig. Der erste derselben ist: Alle Menschen haben gleichen Verstand. Braubach sagt:

1. Damit habe Jacotot nicht sagen wollen, daß ein Mensch so verständig sei wie der andere, sondern nur, daß er so sein könne, wenn er wolle. Es sind somit 2 Begriffe genau zu unterscheiden, nämlich der Verstand, die Intelligenz selbst und die Thätigkeit der Intelligenz. Das Erstere ist allen Menschen von Natur gleich gegeben, das Zweite geben sich die Menschen selbst. Für die Pädagogik ist es nicht gleichviel, ob man eine ursprüngliche Gleichheit oder Ungleichheit der Intelligenz annimmt; denn nimmt man sie ungleich an, so kann Keiner durch Fleiß, Beharrlichkeit, Geduld und Anstrengung Etwas erlangen, wie ein Anderer, es müßte denn Beiden gerade zufällig ein ganz gleiches Substrat der Intelligenz zu Grunde liegen. Wenn bei den rohesten Völkern sich auch noch so wenig Intelligenz zeigt, wer kann darum behaupten, daß, was man nicht sähe, auch nicht vorhanden wäre? Weil sich die Thätigkeit der Vernunft nicht zeigt, so berechtigt dies nicht, auch den Grund und die Quelle dieser Thätigkeit wegzuleugnen.

2. Wie kein Mensch von Gott zum Unglück bestimmt ist, während er den andern zum Glücke geschaffen hat, so kann er auch

keinen zum Dummkopf bestimmt haben, während er den andern zum Verstand geschaffen hat. Wie die moralische Prädestination das natürliche Gefühl des Menschen beleidigt, so auch die intellektuelle. Denn die menschliche Würde begreift intellektuelles Licht so gut in sich, als moralisches Handeln, zumal da dieses von jenem nicht unabhängig ist.

3. Man glaube nicht, daß gleiche Intelligenz eine Gleich- oder Einförmigkeit in der Welt hervorbringen würde. Denn die verschiedenen Erregungen bringen auch bei gleicher Intelligenz verschiedene Produkte hervor. Zu diesen äußern verschiedenen Erregungen tritt alsdann auch die Freiheit des Menschen als die unendlichste Manigfaltigkeit in Wirksamkeit und die höhere Intelligenz eines Menschen erscheint dann nicht mehr als ein Erblaß der Naturwillkühr, sondern als ein durch Fleiß, Ernst, Geduld und Ausdauer erworbenes Gut, das seinen moralischen Werth erhöht.

4. Daß der Mensch über Dummheit mehr erröthet, als über einen moralischen Fehler, scheint ebenfalls dafür zu sprechen, daß kein Mensch zum Dummkopf bestimmt sei, sondern daß jeder vernünftig werden könne.

5. Der Herzog von Levis glaubte, die Lehre von der Gleichheit der Intelligenz mache die Menschen anmassend und sei für Familien und Staatswohl verderblich. Braubach sagt hierauf: Nehme ich ursprüngliche Gleichheit der Intelligenz an, so muß ich jede höhere Stufe, die der Andere in intellektueller Beziehung vor mir einnimmt, als einen höhern Grad des Verdienstes seines Fleißes, seiner Liebe zur Wahrheit betrachten, und mich selbst mehr oder weniger achten, als den Andern, je nachdem ich mich demselben in intellektueller Beziehung und dadurch in den Tugenden des Fleißes vor oder nach finde. Bei entgegengesetzter Annahme gibt es kein Verdienst und keine Schuld wegen der Stufe, die man in intellektueller Beziehung einnimmt. Alles erscheint als ursprüngliche Naturnothwendigkeit, als unmittelbare göttliche Anordnung. Wenn nun menschliche Ordnung den minder Einsichtsvollern höher gestellt hat als mich, sollte der Gedanke: Gott hat mich höher gestellt, warum thun es die Menschen nicht auch? weniger Anmaßlichgkeit erzeugen, als der Gedanke: ich habe mich selbst für Höheres würdig gemacht, aber man erkennt es nicht an? Nach dem Universal-Unterrichte gibt es kein Genie: wer wird am anmaßlichsten erscheinen, wer sich für ein Genie hält, oder wer sein Thun und Können seinem Arbeiten verdankt?

6. Die Beobachtung, daß aus dem Mittelstande die größten Genie's hervorgehen, scheint die Ansicht, daß der Verstand mehr aus dem Fleiße und der Ausdauer im Arbeiten hervorgehe, zu bestätigen.

Denn die Hochgestellten finden jene Neigungen schon alle befriedigt, um deretwillen der Mittelstand seine Kräfte anstrengt, und den niedersten Klassen raubt die Sorge für ihre Nahrung die Kraft, nach höherer intellektueller Ausbildung zu streben.

Aus dem besprochenen höchsten Grundsatz der Methode resultirt die Lehre: Was der Mensch will, das kann er. Diese Lehre heißt aber nach Jacotot nicht: daß er nur das innerhalb seiner Kraft und seines Vermögens könne, was er wolle; sondern: was nur irgend Einer kann, das kann jeder Mensch, wenn er nur ernstlich wolle: Nichts ist mir unmöglich, was ein Anderer kann. Diese Hauptlehre Jocotots ist also eben so parador wie jener höchste Grundsatz.

Jacotot bedient sich auch sehr oft des Ausdruckes: Alles ist in Allem. Was will er wohl damit sagen? Ohne Zweifel nichts anders als: die einzige Uebung des Universal-Unterrichtes ist das Beobachten und Vergleichen. Darum macht er auch zum Fundament des Universal-Unterrichts den Satz: Erkenne dich selbst. „Um den Menschen zu studiren, braucht man nicht in die Nacht der Zeiten Nebukadnezars zu steigen; ein Blick auf den Nachbar reicht hin.“ Soll dieser Blick aber Aufklärung geben, so muß der Mensch sich selbst erkennen. Nur aus der Selbsterkenntniß entspringt die Kenntniß des Menschen im Allgemeinen. So gibt es also einfache Verhältnisse in der Geschichte und in dem menschlichen Leben, gleichwie in der Mathematik, aus welcher sich eine Menge Zusammensetzungen bilden, welche dann durch Reflexion in den Combinationen unermeßlich werden. Diese einfachen Verhältnisse liegen allen Erscheinungen zu Grunde und fordern, wenn sie erkannt und hervorgehoben werden sollen, die einzige Uebung des Universal-Unterrichtes: Beobachten und Vergleichen. Daß hienach der Gegensatz: „Nichts ist in Nichts“ in dem Systeme Jacotots seinen guten Sinn habe, ergibt sich hieraus von selbst. Da sich der Grundcharakter der menschlichen Natur, in alles, was vom Menschen ausgeht, hineinlegen muß, oder Allem vielmehr zur Grundlage dient, so müssen alle solche Erscheinungen Grundähnlichkeiten enthalten, welche die Uebereinstimmung in dem Verschiedenen begründen. Darum wird dann der Satz: „Alles ist in Allem“ die Gedächtnißkunst des Universal-Unterrichts von Jacotot genannt. Durch die einzige Uebung des Universal-Unterrichts, durch das Vergleichen, welches ohne das Beobachten nicht angestellt werden kann, werden also die Aehnlichkeiten in dem Verschiedenen aufgesucht. Durch die Uebung dieses Aufsuchens wird die Fertigkeit erworben, die Aehnlichkeiten nicht nur leicht aufzufinden, sondern durch die hierin sich neu und beständig bildenden Associationen wird das Gedächtniß unterstützt Auf zwei=

erlei Weise begründet sich also die Uebereinstimmung, wodurch Eines in dem Andern so zu sagen enthalten ist. Erstens durch den Grundcharakter der menschlichen Natur, wodurch in allen menschlichen Productionen mehr oder minder übereinstimmende Punkte der Aehnlichkeit niedergelegt sind, und zweitens durch den Grundcharakter aller den Menschen umgebenden, und nicht aus seiner Natnr hervorfließenden Dinge, die aber von allen Menschen mit gleichen Sinnen angeschaut werden.

Aus der Grundlage der Uebungen: „Alles ist in Allem" fließt die einzige Uebung der Methode: Vergleichen, das ohne Beobachten nicht möglich ist. Daraus entspringt die Hauptregel des Universal-Unterrichts: ein Buch zu studiren und darauf alle andern zu beziehen. Die 2. Regel des Universal-Unterrichts ist: keine Bezeichnung zu lernen abgesondert von der Sache, welche sie bedeutet. Die Anschauung ist also vor Allem hervorgehoben, und die Abstraktionen sind kein Gegenstand des Unterrichts der Methode.

Die Aufgabe des Erziehers nach dem Geiste dieses Systems besteht in der Kunst, den Beschränkten und Dummen dem Verständigen, selbst dem Genie gleich zu bilden; in dem Zöglinge also die Neigung, den Willen und die Ausdauer hervor zu rufen, welche zur Erlangung dieses Zieles unerläßlich sind. Damit also, daß der Erzieher den Zögling zum selbstthätigen, freien Fleiß hinführte, hätte er seine Aufgabe vollständig gelöst. Daß es dabei sehr viel auf die Individualität des Lehrers ankomme, versteht sich von selbst, obgleich Jacotot dieselbe für gleichgültig hält. Denn nur Geist erwecket Geist, und Leben gewähret Leben.

Warum Jacotot seinen Unterricht Universal-Unterricht nenne, dafür können wohl folgende Gründe angegeben werden:

1. weil sie auf alle Gegenstände anwendbar scheint. Jacotot hat es nach seiner Methode sogar unternommen, Unterricht in Gegenständen zu ertheilen, die er nicht verstanden hat, und der Erfolg gelang ihm. Lehren aber, was man nicht versteht, heißt nichts anders als: den Weg anzeigen, den man gehen muß, um schnell zu lernen.—

2. Auf dieselbe Weise, wie der Mensch verfährt, wenn das Bedürfniß oder die Noth ihn nöthigt, sich Kenntnisse anzueignen, ohne daß er dabei eines Lehrers oder Führers bedarf, eben so will die Jacototsche Methode verfahren, um den Zögling zur Aneignung der Kenntnisse zu bewegen. Die volle Bedeutung des Namens Universal im Systeme Jacotots ist also: die allgemeine anwendbare Naturmethode.

Vergleich zwischen der Jacototschen Methode und anderen Lehrweisen.

Eine Hauptforderung der Jacototschen Methode ist die Anschaulichkeit des Unterrichts. Keine Bezeichnung soll abgesondert von der Sache gelernt werden. Direkt darin stimmt sie mit den Forderungen aller neueren bessern Pädagogen überein, denn alle diese verlangen, daß der Unterricht anschaulich sei. Schon die Frankesche Schule drang auf Anschaulichkeit. Am meisten stimmt aber ihr Grundsatz der Wiederholung mit Jacotot überein. Beide betrachten diese als die Seele des Unterrichts und zwar mit Recht, weil man nur weiß, was man behalten hat, und oft nur behält, was man wiederholt. Wie in der Frankeschen Schule durch beständiges Gespräch und Katechisiren der acroamatische Vortrag entfernt gehalten wurde, so ist auch die fragende, anregende, erotematische Lehre Jacotots Unterrichtsweise. Wie dort, so hier sollten die Schüler viel mit dem Gedächtnisse und der Feder arbeiten.

Von den Humanisten unterscheidet sich Jacotot in Ansehung des Sprachunterrichts in jeder Beziehung; denn nach ihm soll die Grammatik der Erlernung der Sprache nachfolgen, betreffe der Unterricht alte oder neue Sprachen. Während die Humanisten behaupten, die Uebungs- oder Sprechmethode bewirke nur eine schlechte Sprachkenntniß, so soll in dem Universal-Unterrichte gerade hiedurch die vollständigste Kenntniß der Sprache erworben werden.

Der Universal-Unterricht stimmt mit der philanthropischen Schule in so weit überein, als die fremden Sprachen durch die Uebung wie die Muttersprache erlernt werden sollen; aber er tritt gegen sie in den schärfsten Gegensatz durch die verschiedene Art des Lernens. Der Universal-Unterricht ist „keine Schnellpost, die im Schlafe an das gewünschte Ziel trägt, sondern der Weg muß wirklich gemacht werden." Fleiß, Geduld, Anstrengung, Muth und Ausdauer bilden die Stufen der Leiter, die den Zögling zu der Frucht des Universal-Unterrichts aufsteigen läßt. Keine Erleichterungsmittel, kein Tändeln und keine Spielerei, da hingegen der Philanthropinismus Alles versüßte, und das Lernen zum Spiel zu machen sucht. Der Philanthropinismus will dem Zöglinge vor allen Dingen das Sinnliche geben, weil er für das Abstracte keinen Sinn habe; Jacotot will das Abstracte nur in und mit dem Sinnlichen geben, weil auf andere Weise gegeben es nur unverständliche Worte bleiben.

Die Universalität der Pädagogik des 18. Jahrhunderts ist eine andere als die des Jacotot. Jene bezieht sich auf die Masse und Menge der Realien; diese ist entweder die Anwendbarkeit der Methode auf alle Wissenschaften, oder die allgemeine Anwendung der

Methode, wie sie bei allen Menschen von Natur und ohne Kunst erscheint. Jene ist real, diese formal. Der Encyklopädismus des 18. Jahrhunderts war das Zusammenfassen aller Kenntnisse und Wissenschaften, um die möglichst größte Masse nützlicher Kenntnisse überhaupt zu erlangen. Der Encyklopädismus Jacotots liegt im Zwecke der Wiederholung, und will sich auf Weniges beschränken, weil, um etwas Tüchtiges zu lernen, man nicht zu viel vornehmen dürfe. Diu in principiis versari könnte man als ein den Charakter der Methode bezeichnendes Sprichwort anwenden.

Mit der Pestalozzischen Methode hat sie dies gemein, daß sie den gleichen Passirschein der Naturgemäßheit vorzeigt. Wie bei Pestalozzi, so ist auch bei Jacotot die Liebe zur Menschheit und Wahrheit die Quelle der Methodenerfindung. Jener hat sich aber mehr seinem Herzen, dieser mehr seinem Verstande überlassen; jener hat mit schwärmerischer Begeisterung Völker und Menschheit mit Liebe umfaßt, dieser mit kaltem Verstande beide als Abstracta von sich gewiesen; jener war der frühern Leistungen unkundig und ermangelte der Kunst praktischer Ausführung seiner Ideen, dieser aber kundig und gelangte nur mit seiner Kunst zu seinen Ideen. Beide stehen aber trotz dieser Unterschiede als Menschenfreunde auf gleich hoher Stufe.

Geht man bei Vergleichung der Jacototschen Methode und den andern neuen Unterrichtsweisen in das specielle über, so mag noch Folgendes hervorzuheben sein: In Jacotots Unterricht herrscht Anfangs das Gedächtniß mit dem sinnlichen Anschauungs- und Vergleichungsvermögen vor. Die andern Pädagogen suchen gleich Anfangs mehr die Denkkraft zu üben, indem sie den Schüler nichts vorlegen, wovon er nicht wenigstens einen elementarischen Grund einzusehen vermag. Gleich Graser schlägt Jacotot beim Lesenlehren den analytischen Weg ein, aber er läßt das Schreiben dem Lesen nachfolgen, während jener das Schreiben vorausgehen läßt oder beide Gegenstände wenigstens in strenger Verbindung mit einander behandelt. Ohne Belehrung über Buchstabe, Ton- und Schriftsprache spricht Jacotot das gedruckte Wort vor und läßt es von dem Schüler nachsprechen, gibt die darin enthaltenen Buchstaben an und läßt sie ebenfalls nachsagen, während bei Graser und andern deutschen Pädagogen zuerst die Worte in der mündlichen Rede zergliedert werden, und von dieser auf die schriftliche Sprache hingeleitet und so Alles mehr auf geistige Weise vorbereitet und zum Verständnisse der Schüler gebracht wird.

Die Aehnlichkeit zwischen Jacotot und unsern neuesten Methodikern springt sehr in die Augen. Jacotot gründet z. B. den orthographischen Unterricht auf die Anschauung, indem den Schülern gleich

Anfangs nur richtig geschriebene Wörter vorgehalten werden, die der Schüler sich einprägen, abschreiben und dann aus dem Gedächtnisse wiederholen muß. Die neuesten deutschen Methodiker verlangen Gleiches. Jacotot will die Grammatik dem Gebrauche der Sprache nachgehen und aus diesem ableiten lassen; die neuesten Methodiker in Deutschland fordern dasselbe. Jacotot behandelt das Lesebuch als die Quelle und den Mittelpunkt aller geistigen Uebungen des Schülers; die neueren deutschen Pädagogen stellen ähnliche Forderungen. Jener gründet den stylistischen Unterricht auf die Nachahmung des auswendig gelernten Lesebuchs; diese thun Gleiches, indem sie die stylistischen Uebungen auf die Nachahmung von Musterstücken gründen.

In der allgemeinen Schulzeitung von Dr. Zimmermann wurde früher die Jacototsche Methode mehrmals besprochen. Nach einem Aufsatze, der z. B. im Jahrgang 1831 Nro. 134 enthalten ist, gehört ihre Idee einer allgemeinen Lehrmethode zu den Lächerlichkeiten und Anmassungen, die an den Charlatanismus erinnern, der sich in Frankreich in Wissenschaften nur allzu häufig vernehmen läßt. Für die Franzosen und Belgier und für die niedere Volksklasse Englands mag die Emancipation universelle, wovon der Urheber in seinen Schriften so häufig spricht, an ihrer realsten Stelle sein. Pestalozzis Anschauungslehre verdient bei Weiten den Vorzug vor der Jacototschen Methode.

Was in der Jacotot'schen Methode Wahres ist, ist durchaus nichts Neues, sondern schon längst Bekanntes, und das eigentlich Neue an ihr ist falsch.

Diese Unterrichtsmethode gehört zu den rein empirischen, welche ein äußerlich bekanntes Material zur Basis ihrer Construction macht, sich nach diesem auf alle mögliche Weise fügt, und dann glaubt, den an jenes gleichsam bevestigten Lehrling am ungestörtesten bilden zu können.

Anmerk. Verfasser macht die Bemerkung, daß nebst der Jacotot'schen Methode auch die von Graser und Bell-Lancaster zu den empirischen gehöre und daß beide sich nicht von ihrem eigenen Herde zu entfernen vermögen, obgleich Graser in Bayern schon sehr viel Nutzen stiftete.

Wie der Verfasser die Grasersche Methode eine empirische nennen konnte, ist nicht zu begreifen, da sie rein rationeller Natur ist, was auch der Verfasser vom Artikel „Graser" in Dr. Hergangs pädagogischer Real-Encyklopädie bemerkt.

Das ganze Geheimniß der Jacotot'schen Methode besteht nach diesem Aufsatze darin, den Lernenden einen Satz so lange, z. B. in die deutsche, oder eine andere Sprache, vor zu übersetzen, bis sie ihn auch hinsichtlich der Aussprache vollständig nachsagen können;

dann die Bemerkungen über behaltene Worte, Stellungen und dergleichen selbst machen zu lassen und in der folgenden Lection denselben Satz zu wiederholen, neue Bemerkungen zu machen und alsdann einen folgenden Satz vorzunehmen.

Hiernach ist es eigentlich das Buch, und nicht Jacotot oder der Lehrer, welches die französische Sprache, die Beredsamkeit, und was sonst nach diesem Universalunterrichte gelehrt werden soll, lehrt. Der Telemach wird auswendig gelernt, und ist gleichsam der Weisheitstrichter.

Das Wesen dieses Universalunterrichtes besteht im Zerlegen des auswendig gelernten Telemachs, in der Analyse und Synthese der selbstgemachten Bemerkungen, Beobachtungen u. s. w.; durch ihn lernen die Universalschüler lesen, schreiben, selbstdenken, fremde Sprachen reden, Reden verfertigen, improvisiren, katechisiren, und was sonst noch mehr; er ist Alles in Allem.

Nirgends findet man in diesem Universalunterrichte eine Stelle für das religiöse Element, welches doch jede öffentliche Erziehung beleben, das Gemüth erfassen und zu wahren christlichen Gesinnungen hinführen soll. Oder soll etwa auch dazu der Telemach vielleicht durch die Erzählungen der Liebeshändel in ähnlichen Beziehungen, in welchen der Held mehrfach erscheint, als Geleitsmann dienen?

Subjectiv gewonnen ist jeder geist= und kraftvolle Lehrer, der seinen Lehrstoff ganz inne hat, von ihm beseelt und durchdrungen ist, mit seinen Zöglingen umzugehen und sich in ihre Denk= und Handlungsweise zu fügen weiß, im Stande, jedes an sich todte Material zu beleben, ja, er ist, um es kurz zu sagen, ein Jacotot selbst. Objectiv genommen, bietet sie das elendeste Machwerk dar, was die Pädagogik aufzuweisen hatte, vor ihr muß man in dieser Beziehung jeden Lehrer warnen. Von einem Staate, der eine gediegene Nationalerziehung will, ist ihre Berücksichtigung für seine Schulen nicht einmal zu vermuthen.

In einem andern Aufsatz, welcher in derselben Schulzeitung Jahrgang 1833, Nro. 11 enthalten und mit dem Namen: J. H. W. Waitz unterzeichnet ist, wird mehr auf das Praktische der Methode eingegangen; und es heißt da: „Er fängt damit an, daß weder der Anfang, noch der Fortgang im Lesenlehren ein zweckmäßiger sei. Der Lehrer muß mit dem K Laute anfangen, weil sein zum Grund gelegtes Buch mit dem Worte: Kalypso beginnt; denn dem wackeren Fenelon ist bei Abfassung seines Werkes nicht eingefallen, daß dasselbe als A= B= C=Buch gebraucht werden soll. Der Lehrer kann dabei auch nicht so fortschreiten, wie das Bedürfniß der Kinder

und der methodische Lehrgang es erfordert, sondern er muß einem Buche folgen, das für diesen Zweck gar nicht eingerichtet ist. — Und wie soll der Lehrer es nun mit dem Inhalte des Gelesenen halten? Soll der Lehrer die ganze Geschichte dieser halb mystischen Person den Kindern vortragen? Dann wird der Hauptunterricht, der Unterricht im Lesen, zur Nebensache gemacht und das Kind durch die historischen Relationen zerstreut. Soll er davon schweigen? So wird das aufgeweckte Kind darnach fragen, und wenn es keine Belehrung erhält, zu einem gedankenlosen Mechanismus sich gewöhnen. Soll der Lehrer ein anderes schicklicheres Buch zu Grund legen? dann ist die Fibel das allerschicklichste, und wir sind auf dem alten Flecke. Sollen wir an dieser neuen Methode etwas gewinnen, so müßte der Gegenstand darin liegen, daß wir an ein Lehrbuch alle mögliche, noch so verschiedene Unterrichtsgegenstände dadurch knüpfen lernten, dann aber, scheint mir, verlieren wir an der wahren Methodik so viel und mehr, als wir auf der einen Seite gewinnen.

Allenfalls mag der sogenannte Sach= oder Realunterricht nach Jacotots Methode sich betreiben lassen. Besäßen wir ein praktisches Lehrbuch über den Sachunterricht in Elementarschulen, so möchten die Kinder dieses lesen, der Lehrer das Unverständliche erklären, und dann sagen, daß der durcherklärte Abschnitt auswendig gelernt werden müßte. Dieß würde den Nutzen haben, daß die Kinder eine Menge von Sachkenntnissen aus der Schule mit hinwegnähmen, von denen zu hoffen stünde, daß sie dieselben nicht so leicht wieder vergessen würden. Bei zu machenden Ausarbeitungen möchten dann auch die Kinder sich zuerst an das erinnern, was aus dem gebrauchten Lesebuch davon ihnen erinnerlich sei, und mit den dort gebrauchten Worten die Sache darstellen, bis sie dahin kommen, ihre eigene Gedanken über einen Gegenstand niederzuschreiben. Mit der Jacotot'schen Methode läßt sich auch die Idee verbinden, die allerdings begeisternd wirken kann, von der aber nicht behauptet werden soll, daß Jacotot sie selbst gehabt habe, nämlich irgend ein klassisches Nationalwerk von Jugend auf und von der Schule aus zum Eigenthum der Nation zu machen, so daß Jeder es stellenweise auswendig kann und alle seine Gedanken mehr oder weniger an dasselbe sich knüpfen. Von den Griechen wissen wir, daß ein solches Nationalwerk die Gesänge ihres Homer ihnen waren. Wenn wir nun auch die Werke eines unserer klassischen Schriftsteller auf ähnliche Weise in unsere Schulen einführten und unsere Schüler auf das innigste vertraut mit denselben machten, indem wir sie daran lesen, schreiben, rechnen, Ausarbeitungen machen lehrten? Allein abgesehen davon, daß es an einem so allgemein beliebten und gebilligten Nationalwerke, wie Homers Gesänge bei den Griechen waren, uns fehlt, so sind doch

wohl die Anforderungen an unsere Schulen und die Bildung, welche hier unsere Kinder erhalten sollen, andere, als bei den Griechen. Auch wollen wir uns nur gestehen, daß unsere Bildung aus sehr verschiedenartigen Quellen zusammengeflossen ist; während die griechische aus dem homerischen Zeitalter und den homerischen Schriften entsprang, wir also gar kein Werk aufzubringen vermögen, das uns sein könnte, was Homer den Griechen war, nämlich Choragus unserer gesammten Literatur.

Bemerk. Es ist bekannt, daß zu dem vorbezeichneten Zweck manche Pädagogen Pestalozzis Lienhardt und Gertrud vorgeschlagen haben, und daß hiezu der I. Theil dieses Buches ganz, aus dem II. nur das aufgenommen werden sollte, was sich unmittelbar auf Lienhardt und Voigt bezieht, so wie die Lebensgeschichte des letztern. (Vergleiche damit Nackes pädagogischen Jahresbericht von 1853. I. Abth. p. 77.).

In einem andern Aufsatze der Zimmermann'schen allgemeinen Schulzeitung, Jahrg. 1839 Nro. 167, überschrieben: „Beitrag zum Verständniß über den sogenannten Universalunterricht von Jacotot," wird das Wesen dieses Unterrichtes in folgenden Hauptmomenten gesucht:

1. Jacotot stellt als höchstes Unterrichtsziel auf: intellektuelle emancipation. Er meint damit nichts Anderes, als die Freiheit im Denken und Wollen — die Herrschaft des Gedankens über den Willen und des Willens über das Denken, dasselbe will auch unsere Didaktik.

2. Er macht die wichtige Scheidung des historischen und rationellen Inhaltes der Unterrichtsgegenstände geltend. Der Erwerb des historischen Inhaltes soll durch unmittelbare Anschauung vermittelt und durch öftere und genauere Wiederholung dem Gedächtnisse unverlierbar eingeübt werden. Verfasser des Aufsatzes sagt hierüber: in der That zeigt sich in der Vernachlässigung der Gedächtnißübungen, in der öfteren regelmäßigeren Wiederholung des Gelernten eine schwache Stelle des Unterrichtsverfahrens unserer Zeit.

Unser Unterrichtsverfahren wendet sich nur an den Verstand. Es mag sein, daß die Schüler von Zeit zu Zeit auch Etwas auswendig zu lernen haben; aber man sichert ihnen das Gelernte nicht. Es mag sein, daß sie dabei an Einsicht gewinnen; aber dieselbe wird nicht als Factor abermals benutzt, somit die Einsicht nicht gesteigert. Die Denkkraft wird mehr oder weniger entwickelt; aber ein bestimmtes, sicheres Wissen, das der Schüler klar und vollständig übersieht, über das er frei waltet und schaltet, ein solches Wissen wird ihm nicht angeeignet. Darum sagt Jacotot: „Man ist nicht ge=

lehrt, weil man gelernt hat; man ist nur dann gelehrt, wenn man behalten hat.“ —

3. Der rationelle Inhalt, welcher aus der unveränderlichen Natur des Menschen stammt, das Subjectiv-Allgemeine ausmacht, die allgemeinen und nothwendigen Gesetze — soll durch Selbstentwickelung, Selbsterzeugen gefunden werden. Es war nie zweifelhaft, daß alle wahre Bildung Selbstbildung ist, das Lernen eines Andern, kommt mir nie zu Gute — aber dieses Selbst hat im gegenwärtigen Falle dem Lehrer gegenüber einen eigenen gewichtigen Sinn. Jacotot will keinen erklärenden, sondern nur einen ermunternden leitenden Lehrer. Der Unterricht soll stets reiner Selbstunterricht, reine Autodidaxis sein.

Außerdem erscheinen dem Verfasser noch manche Einzelheiten in dem Verfahren der Beachtung und Nachahmung werth.

Er findet sie in Folgendem:

1. Der Lehrstoff bildet stets ein Ganzes; es wird von dem Allgemeinen zu dem Besondern, von Wichtigeren zum Minderwichtigen ꝛc. gegangen, denn der Theil ist nur zu begreifen aus seinem Verhältnisse zum Ganzen. Man verlangt sehr richtig Vorführung des Wortes im Satze. Aber der Satz ist ja nur wieder ein Theil der Rede und hat nur als lebendiges Glied derselben volles Licht. Die alte Methode fängt die Betrachtung mit den Einzelheiten, mit den Enden an. ꝛc.

2. Das Neue tritt stets in Verbindung mit dem Alten, Vorhandenen durch Vergleichung, durch gegenseitige Beziehung. Hiedurch entsteht eine Uebung, welche bei dem zum Selbstdenken geweckten Menschen das ganze Leben hindurch dauert: sie heißt Berichtigung.

3. Die strenge Einigung des materialen und formalen Unterrichtszweckes.

4. Die absichtliche Erzeugung des klaren Bewußtseins in dem Wissen. Dahin führt das strenge Lernen, die vollständige wörtliche Wiederholung ꝛc.

5. Die Herrschaft des Willens über den gedächtnißmäßigen Gedankenlauf. Jedes rechte Lernen führt dahin; aber der Jacotot'schen Methode sind einige Uebungen eigen, welche die alte nicht kennt. Sie sind in dem Vorigen ausgesprochen: die bestimmte Rückerinnerung, das Zerlegen und Wiederaufbauen des gelernten und durchdrungenen Gegenstandes, das Ordnen und Zusammenstellen, das Nachweisen der Quelle einer rationellen Erkenntniß, das fleißige Verarbeiten des Gedankenstoffes in vielen Aufsätzen und mündlichen Erörterungen. Man kann mit gutem Grunde sagen: das Meiste von Jacotot ist nicht neu — nur leider nicht befolgt. Die Beobachtung seiner erzielten Resultate enthält demnach die kräftigste und nachdrücklichste Empfehlung des Alten oder Neuen.

Disterweg betrachtet in seinen Rheinischen Blättern (12. Bd. 1. Hft. S. 58 und ff.) als Charakter der Jacotot'schen Methode Folgendes:

1. Das Verwerfen alles abstrakten Reflexions- und Regelwerks und das damit zusammenhängende Verfahren, den Schüler mit den Thatsachen in dem Sprachunterrichte bekannt zu machen, und erst späterhin aus den aufgefaßten Erscheinungen die allgemeine Regel zu entwickeln;

2. Das Dringen und Halten auf ganz vollkommene Fertigkeit und Geläufigkeit in dem, was einmal gelernt wird;

3. Die stete Vergleichung alles dessen, was gelernt wird, mit dem, was bereits gelernt ist, ꝛc.

4. Die Manichfaltigkeit der Uebungen, an dem einen Lehrstoffe: Auswendiglernen, Hersagen, Niederschreiben, Zergliedern, Vergleichen und Unterscheiden, Erweitern, Zusammenziehen, Anwenden ꝛc., mündlich und schriftlich;

5. Die Erregung und Festhaltung der Selbstthätigkeit des Schülers vom Anfang an durch den ganzen Unterricht, indem sich der Lehrer auf das Prüfen und Untersuchen, ob Alles gehörig begriffen ist, beschränkt.

Palmer urtheilt über Jacotots Methode in seiner evangelischen Pädagogik II. Th. p. 185 so: „Bei Jacotot ist theils die unnatürliche und gewaltsame Anheftung alles möglichen Lernstoffes an ein Hauptbuch offenbar dem Wahrheitssinne nicht eben förderlich (wenn z. B. eine Tugend nur darum gut ist, weil sie im Telemach als solche vorkommt, nicht weil sie es an sich, aus innern Gründen oder nach Gottes Wort ist); theils sind schon die allgemeinen Grundsätze: Alles ist in Allem; jeder kann Alles lernen und lehren, mit einer gesunden Psychologie, wie mit einem das Wirkliche treu aufnehmenden Wahrheitsgefühl nicht vereinbar."

Baur sagt: Jacotot baute seine Methode auf den total faschen Satz: Tous les hommes ont l'égale intelligence und auf eine unnatürliche Verzerrung des durchaus wahren Satzes, daß die einzelnen Unterrichtsgegenstände stets in lebendiger Beziehung zu einander gehalten werden müssen, welche er in dem mysteriösen Symbolum: „Alles in Allem" aussprach; das Resultat konnte nur ein von einzelnen Wahrheiten durchwobenes System von Sonderbarkeiten sein.

In der gegenwärtigen Zeit findet Jacotots Lehre in Norddeutschland unter den Schulmännern viel Interesse und man sucht dort vorzüglich den Lese- und Schreibunterricht nach seinen Ansichten zu gestalten. Diesen nach Jocotots Grundsätzen eingerichteten Lese- und Schreibunterricht stellen z. B. folgende Schriften dar:

1) Beiträge zur Würdigung der Jacotot'schen Methode. Von K. Seltzsam, 1. Lehrer an den Elementar-Klassen des Magdalenen-Gymnasiums zu Breslau. (Breslau, b. G. Ph. Aderholz. 1848);
2) Der Geist der Jacotot'schen Methode in Beziehung auf den 1. Elementarunterricht. Von demselben Verfasser, 2. umgearb. sehr vermehrte Aufl. (Breslau, b. G. Ph. Aderholz 1853).
3) Von demselben:
Methodik der Orthographie nach den Grundsätzen Jacotots. Nebst Materialien für den orthographischen Unterricht. (Breslau, Ferdinand Hirt's Verlag 1851).
4) Von demselben:
Acht Lesetafeln, vorzugsweise zum Gebrauche beim ersten Leseunterricht nach Jacotots Methode. 2. Aufl. (Breslau, bei G. Ph. Aderholz. 1851).
5) Erstes Lesebuch zum Gebrauche bei Anwendung der Lehrmethode nach Jacotot 5. unveränderte Aufl, (Breslau, b. G. Ph. Aderholz 1854).
6) Der Elementarunterricht im Lesen und Rechtschreiben nach den Grundsätzen Jacotots. Eine Anweisung für Lehrer, besonders beim Gebrauche der Lebensbilder I., Lese- und Schreib-Fibel von Berthelt, Jäckel, Petermann und Thomas; von Louis Thomas.
1. Theil. Die Darstellung der Methode mit kurzer Angabe der praktischen Behandlung. 2. verbess. Aufl. (Lpzg. Verl. v. Jul. Klinkhardt 1852).
Eine der neuesten Schriften über Jacotots Lehrweise ist:
7) Jacotots Universal-Unterricht als naturgemäß und nachahmungswerth dargestellt und erläutert v. J. Preis. Lissa und Gnesen b. E. Günther. 1855.

Unten, in der Schlußabhandlung, wird über das Verfahren dieser Lehrer im 1. Schreib- und Leseunterrichte eine Beurtheilung stattfinden.

Sickel,

(H. F. F.),

Direktor des königlichen Schullehrer-Seminars und des Taubstummen-Institutes in Erfurt und Mitglied der dortigen königlichen Academie gemeinnütziger Wissenschaften:

Handbuch der Schulmeisterklugheit

oder

vollständige Anweisung zu einer treuen und umsichtigen Verwaltung des Schulamtes, zunächst für Seminaristen und angehende Landschullehrer. (Erfurt, Verl. d. Keyser'schen Buchhandlung. 1838).

Eine eigentliche Erziehungs- und Unterrichtslehre enthält vorstehende Schrift nicht. Da aber darin eine Anweisung zur treuen und umsichtigen Verwaltung des Schulamtes gegeben wird, so werden Unterricht und Zucht der Schule ihrem wesentlichen Inhalte nach in dem Buche vorgeführt. Der Verfasser führt den jungen Lehrer alle Verhältnisse, in denen er als solcher sich befindet, hindurch und zeigt ihm die Gefahren und Versuchungen, die ihm in denselben drohen und die Mittel, wie er sie besiegen und glücklich bestehen kann. Er kommt auf diese Weise der Unerfahrenheit des jungen Lehrers zu Hilfe und zeigt ihm, wie er sich in seinen Verhältnissen, z. B. in Beziehung zur Gemeinde, zu den Aeltern seiner Schüler, zu diesen selbst rücksichlich des Unterrichts und der Zucht, dann zu seinen Vorgesetzten, sowohl in Ansehung seines Hauptberufes, als in Ansehung seiner Nebengeschäfte zu verhalten hat, um sich die Achtung, die Liebe und das Vertrauen in denselben auf eine der christlichen Pflichtenlehre entsprechende Weise zu erwerben. Denn wenn in dem Werke von der Klugheit die Rede ist, so ist darunter nicht jene niedrige weltliche Klugheit verstanden, die nur ihr Interesse im Auge hat und auch diese schlechten Mittel nicht scheut, um ihren Zweck zu erreichen, sondern man versteht darunter die christliche Weisheit, welche die vorhandenen Umstände zur Erreichung nützlicher Zwecke zu benützen weiß und Alles unterläßt, was diesen entgegen ist; die Klugheit, welche Christus seinen Aposteln empfahl mit den Worten: Seid klug wie die Schlangen und ohne Falsch wie die Tauben. Die Schrift hat also einen wohlthätigen und edlen Zweck, und junge Lehrer thun wohl, wenn sie dieselbe fleißig lesen und ihre Rathschläge, Lehren und Warnungen befolgen. Der Verfasser ertheilt diese Rathschläge auch auf eine so freundliche und liebevolle Weise, daß er dadurch

das Herz des Lehrers nur um so mehr zu gewinnen weiß. Väterlich ist der Ton, in welchem er zu dem Lehrer spricht; würdig die Vorstellung, die er von dem Berufe des Lehrers ausspricht. Der Unterricht soll nach ihm in der Volksschule durchaus erziehend sein, nicht bloß das Gedächtniß und den Verstand üben und wecken, sondern auch das Herz bilden, und die Gesinnung und den Willen veredeln. Auf diesen erziehenden Unterricht will er die Besserung des Menschengeschlechts gründen; der Unterricht ist ihm darum in der Schule auch die Hauptsache, seine Mängel können durch keine Disciplin gedeckt werden. Alle Versuche, den Menschen bloß von Außen fürs Gute zu gewinnen, sind vergebens, wenn dieselben nicht von einem heiligenden Unterrichte begleitet werden. Auf Erkenntniß muß das Gute gegründet werden, wenn es sicher stehen soll. Wohl dem jungen Lehrer, der das, was der Verfasser in dieser Schrift sagt, beherzigt und in seinen Verhältnissen befolgt!

Weil schon viele Schullehrer nur deßhalb den schönen Erwartungen nicht entsprachen, die sie einst erweckt hatten, weil ihnen die nöthige Klugheit fehlte und ihre Unerfahrenheit sie zu übereilten Schritten verleitete, so hat sich Sickel veranlaßt gefunden, vorbezeichnetes Handbuch der Schulmeisterklugheit herauszugeben.

In der Einleitung wird zuerst von der Weltklugheit, dann von der christlichen Klugheit gesprochen. Weltklug ist der, der die ihm entgegentretenden Umstände für seine Zwecke weislich zu benutzen versteht, indem er die Verhältnisse richtig aufzufassen und die Menschen, mit denen er lebt, und deren Mitwirkung er bei der Ausführung seiner Entwürfe bedarf, recht zu nehmen und zu behandeln weiß. Die Klugheit der Welt ist von zweideutigem Werthe, indem sie häufiger der Selbstsucht, als den edlen Zwecken des Lebens gedient hat. Ihr steht die christliche Klugheit entgegen. Sie unterscheidet sich von jener sowohl durch die Zwecke, welche sie verfolgt, als durch die Wahl der Mittel, deren sie sich bedient. Sie ist Weisheit im Bunde mit warmer Begeisterung für alles Gute und mit herzlicher Liebe zu den Brüdern. Selbstbeobachtung und Menschenkenntniß sind Mittel, zur Klugheit zu gelangen. Um an Weltklugheit und Menschenkenntniß reich zu werden, genügt es nicht, daß wir Gelegenheit haben, mit vielen Menschen aus allen Ständen in Verbindung zu kommen und mannigfaltige Erfahrungen zu sammeln; wir müssen, um unsern Gesichtskreis zu erweitern, den Wechsel unserer Schicksale und den Umgang mit Andern auch zu benutzen verstehen. Denn es frommt nicht, den Jüngling unvorbereitet in ausgebreitete Verbindungen zu versetzen.

Hülfsmittel, unsere Menschenkenntniß zu erweitern, sind eigene und fremde Erfahrung. Fremde Lebensregeln zu unserm Eigenthum zu machen und aus den Erfahrungen Anderer reichen Gewinn zu ziehen, sind 2 Wege vorhanden. Für den ersten wurde durch denkende Männer schon in den ältesten Zeiten gesorgt, indem sie die Lehren der Erfahrung und der Lebensklugheit in weisen Sprüchen niederlegten. Jedes Volk besitzt in diesen seinen Sprichwörtern einen reichen Satz. Wer viele gute Sprichwörter im Gedächtnisse bewahrt und dieselben richtig anzuwenden versteht, der ist im Besitz der Lebensklugheit, die in den einfachen Verhältnissen des Landmannes und des Handwerkers vollkommen ausreicht. Der andere Weg ist 1. durch solche Romane und Schauspiele geöffnet, in welchen die Verfasser in treuen und wahren Gemälden des menschlichen Lebens und Strebens ihre reiche Welt- und Menschenkenntniß niederzulegen wußten. Solche Werke sind z. B. Lorenz Stark von Engel, Hermann und Dorethea von Göthe, der Spieler und die Jäger von Iffland, Mina von Barnhelm von Lessing.

2. Durch Geschichtswerke: dieselben werden aber seltener für den Jüngling, als für den Mann eine Schule der Lebensklugheit werden.

3. Theoretische Werke über den Umgang mit Menschen, wie: „Theophron, und väterlicher Rath an meine Tochter" von Campe; „Ueber den Umgang mit Menschen" von Knigge; „Ueber Gesellschaft und Umgang" von Pockels, haben für den, der nicht mehr Neuling ist in der Welt, keinen geringen Werth; dem Unerfahrenen sind diese Schriften aber nicht zu empfehlen.

Pfarrern und Schullehrern ist die Klugheit am unentbehrlichsten. Für den Geistlichen hatte man schon längst die Regeln der christlichen Lebensklugheit und der Lehrweisheit mit besonderer Rücksicht auf die Anforderungen der jedesmaligen Zeit und die Verhältnisse des Predigers und des Seelsorgers unter dem Titel: „Pastoralklugheit" oder „Pastoraltheologie" zusammengestellt; für den Schullehrer geschah Aehnliches erst in neuester Zeit, z. B. von Nebe.

Ein der Schulmeisterklugheit ausschließlich gewidmetes Handbuch fehlte aber in der sonst so reichhaltigen pädagogischen Literatur noch immer. Durch das vorliegende wird nun diesem Mangel abgeholfen. In ihm wird den Zöglingen des Seminars Anweisung zur würdigen Führung des Schulamtes gegeben. Denn darin besteht der Zweck der Schulmeisterklugheit, unter welcher wir den Inbegriff der Regeln der christlichen Lebensklugheit und der Lehrweisheit, mit besonderer Rücksicht auf die Verhältnisse und Pflichten des Volksschul-

lehrers verstehen. Die Schulmeisterklugheit kann den Lehrer der Pflicht der Berufstüchtigkeit und Berufstreue nicht überheben; sie kann ihm ebenso wenig das Licht der eigenen Erfahrung, der Selbstbeobachtung ꝛc. entbehrlich machen. Sie erleichtert es ihm aber, sich in seine Verhältnisse zu schicken, die Vortheile, die sie ihm bieten, zu entdecken und zu benutzen, und die Hindernisse, die ihm entgegen treten, so weit dies in seiner Macht steht, zur rechten Zeit, mit geschickter Hand und mit besonnener Umsicht hinweg zu räumen.

Der vorliegende Abriß der Schulmeisterklugheit zerfällt in 3 Abschnitte, in denen die Lehren der Lebensklugheit mit besonderer Rücksicht auf den Hauptberuf, auf die Nebengeschäfte und auf das häusliche Leben des Volksschullehrers zusammengestellt werden.

Erster Abschnitt.

Hier wird zuerst das Verhältniß der Schullehrers zur Schulgemeinde ins Auge gefaßt. Als Grundbedingungen eines guten Vernehmens des Schullehrers mit der Schulgemeinde wird die Achtung, die Liebe und das Vertrauen betrachtet, deren sich der Lehrer von Seite der Gemeinde zu erfreuen hat, in welcher er lebt. Es heißt da: „Er ist dann der Mitwirkung der Aeltern seiner Schüler zur Lösung seiner Aufgabe, Gutes im Kreise der Jugend zu stiften, vergewissert, und selbst in den beschränktesten äußern Verhältnissen reich durch die manigfaltigen, noch in der Erinnerung beglückenden Freuden, die ihm dann auf seinem Berufswege blühen. Wohl dem Lehrer, dem ein solches Loos wurde! Leicht ist ihm sein Tagewerk und reicher mit jedem Jahre seines Wirkens die Frucht, die ihm reift. Beklagenswerth dagegen ist der Lehrer, der die Achtung und das Vertrauen derer, die mit ihm leben, verscherzt hat. (Vergleiche Dinters Reden an künftige Volksschullehrer. Bd. I. S. 1 ff.).

Die Achtung Anderer wird uns nur in dem Grade gezollt, als wir den Erwartungen entsprechen, welche sie von uns zu hegen berechtigt sind. Nicht dadurch, daß der Lehrer sein eigener Lobredner ist, und über die Last und Hitze des Tages, die er zu tragen hat, viele Worte macht, kann er sich Geltung verschaffen, sondern allein durch Thaten. Achtung ist allein die sichere Grundlage der Liebe und des Vertrauens, und dieselbe kann nur allein auf dem angezeigten Wege erlangt werden; Zwecklos ist es also, daß der Schullehrer um die Gunst der Schulgemeinde buhle, oder wohl gar durch diese oder jene Pflichtvergessenheit (z. B. durch Verfälschung der Absentenlisten), oder durch ein kriechendes Benehmen die Liebe Einzelner erschleichen wolle. Schullehrer entbehren die Achtung der Schulgemeinde weit häufiger durch den bösen Schein, den sie

nicht sorgfältig genug meiden, als durch Pflichtvergessenheit." „Auch im Besitz der vielseitigsten Kentnisse und geleit.t von den besten Grundsätzen, wird sich der angehende Schullehrer nur zu oft sein Tagwerk erschwert sehen, sobald der Weg, auf dem er zu seinem Amte gelangte, oder der erste Eindruck, den er auf die Schulgemeinde machte, oder sein wenig umsichtiges Benehmen im geselligen Leben, oder seine Neuerungssucht, oder endlich seine Unüberlegtheit hinsichtlich der Wahrung seiner Rechte seinen Charakter verdächtigt und die Gemeinde von ihm entfremdet.

Der Lehrer soll sich durch freundliches Entgegenkommen nicht zum Stolz und Hochmuth verleiten lassen, sondern darin eine ernste Hinweisnng auf die viel umfassenden Anforderungen finden, welche an den Jugendlehrer gemacht werden.

Wichtig ist der erste Eindruck, den der Lehrer durch seine Persönlichkeit in der Gemeinde macht. Dies fühlet auch der Unerfahrne; aber er greift in der Wahl der Mittel fehl, deren er sich zu diesem Ende bedient, indem er bald durch seine Geziertheit, bald durch seine Ruhmredigkeit, bald durch die leere Renommisterei wider sich einnimmt oder aus Mangel an Selbstvertrauen und Kraft seiner Schüchternheit und Befangenheit unterliegt. Ueber diese Unarten wird nun specieller gesprochen. Wir heben einiges Wenige davon aus. Ein geziertes gezwungenes Benehmen steht Niemanden gut. „Natürlichkeit ist der beßte Empfehlungsbrief und erwirbt am schnellsten und sichersten das Vertrauen Anderer, während alles Gekünstelte im Sprechen, wie im Betragen stets mehr oder minder ein ungünstiges Licht bald auf die Urtheilskraft, bald auf das Herz dessen wirft, der einer Maske zu bedürfen glaubt, oder nur auf fremden Schultern, durch blinde Nachahmungssucht, Geltung finden zu können wähnt." —

Schüchterne Befangenheit wird der Billigdenkende dem angehenden Schullehrer unweit lieber nachsehen, als Ruhmredigkeit und Renommisterei. Gleichwohl ist es doch jedem Schulamts-Abspiranten wohl zu rathen, daß er schon früh seiner Schüchternheit Herr zu werden suche. Ein umsichtiges Benehmen im geselligen Leben, strenge Wachsamkeit in demselben, Behutsamkeit in seinen Urtheilen über Personen, und Vorsicht in der Wahl seines nähern Umganges ist dem Schullehrer nicht genug anzuempfehlen, weil er besonders in der ersten Zeit seiner Amtsführung auf das Schärfste beobachtet wird. Er hüte sich, jemals einen Ton anzustimmen, der ihm nicht ziemt, der den Schwachen ärgert und ihn selber verdächtigt. Besonders halte er sich von der Unsitte fern, an sich erlaubte und nicht unanständige Scherze durch unbedachtsame Anspiel-

ungen auf Bibelworte, oder auf biblische Erzählungen würzen zu wollen. Es verdient auch eine ernste Rüge, wenn der Schullehrer über kirchliche Angelegenheiten in einem leichtfertigen, witzelnden Tone redet, oder wenn er in seinen Urtheilen über Thatsachen den sittlichen Ernst vermissen läßt, den Andere in ihm zu suchen berechtigt sind. Manche haben die Unsitte, über ihre Vorgänger hart zu urtheilen. Darüber sagt Sickel folgende Worte: „Magst du immerhin schon in den ersten Tagen deines Wirkens vielfache Mängel in deiner Klasse wahrgenommen haben, dennoch ziemt es dir nicht, die Schwächen deines Vorgängers aufzudecken und denselben schmähsüchtig zu verdammen. Aus diesen Mängeln lernest du ihn doch wahrlich! nicht ganz kennen, und höchstens nur einseitig beurtheilen. Erst werde selbst heimisch in deinem Kreise, in deiner Schule; du wirst es dann, wie niedrig diese auch stehen möge, wahrnehmen, daß die Kinder wohl Manches nicht wissen, was du voraussetztest, daß sie aber auch Manches gelernt haben, was du nicht erwartet hättest; du wirst dich dann überzeugen, daß es unweit leichter ist, die Mängel, als die Vorzüge einer Schule wahrzunehmen; du wirst dann inne werden, daß auch deine, wie deines Vorgängers Wirksamkeit durch Hindernisse beschränkt ward, die sich nicht immer auf den ersten Blick erkennen lassen, und doch in Anschlag gebracht zu werden verdienen. Darum wolle nicht richten vor der Zeit!" Dieselbe Behutsamkeit und Milde, welche dem Lehrer schon die Klugheit, so oft er des Vorgängers gedenkt, gebietet, soll er auch in seinen Urtheilen über Amtsgehülfen beweisen, und stets bereit sein, die etwaigen Schwächen derselben mit dem Mantel der Liebe zu bedecken. Er ist dies seiner Ruhe und seiner Wirksamkeit schuldig.

Verächtlich macht es, den Mantel nach dem Winde zu hängen, und heute dieser, morgen jener Partei beizupflichten. Dem Zweizüngigen schenkt Niemand Vertrauen und mit der wachsenden Verdächtigung seines Charakters mindert sich der Segen seiner Wirksamkeit. ꝛc.

Auf Spaziergängen hast du Gelegenheit, mit den Aeltern deiner Schüler zu reden und auf die häusliche Erziehung der Letzteren vortheilhaft einzuwirken; laß diese Gelegenheit nicht unbenützt!

Auch im Genusse seiner Erholungsstunden soll der Lehrer vorsichtig sein.

Der Lehrer, der zum Stichblatte fremder Witzeleien geworden ist, der sich fleißig in der Schenke unter den Müssiggängern des Dorfes einfindet, oder am Spieltische seine Erholungsstunden verlebt, er hat den schlechten Theil erwählet und gerade den reichsten Segen seiner amtlichen Wirksamkeit dahin gegeben. Hausbesuche zu

machen, ist an sich nicht verwerflich, doch erheischt es Vorsicht und weise Beschränkung.

Endlich werden in diesem Abschnitte auch noch die nöthigen Klugheitsregeln angegeben, welche der Lehrer bezüglich der Veränderungen und Neuerungen, die er in der Schule vornehmen muß, z. B. bei Einführung neuer Lehrbücher; dann bei Wahrnehmung der eigenen Rechte, bei Gesuchen um Erhöhung des Gehalts, bei Umgängen, bei Erhebung des Quartalgeldes, beim Bezuge von Naturalien, beim Genusse von Freitischen rc. zu beobachten hat.

II.

Das Verhältniß des Schullehrers zu den Aeltern seiner Schüler.

Die meisten Streitigkeiten der Aeltern mit dem Schullehrer betreffen die Disciplin des letzteren; im Uebrigen bekümmern die meisten Aeltern in den Landgemeinden sich wenig um das Geschäft des Lehrers. Der Lehrer soll aber dahin wirken, daß der Sinn für Schulangelegenheiten durch ihn in der Gemeinde geweckt und belebt werde. Hiezu soll er die Stunden, die er z. B. bei Ehrengelagen, wo er unter Gemeindegliedern sich befindet, benutzen. Aehnliche Veranlassungen soll er durch Schulprüfungen finden. Er soll auch oft Rücksprache mit den Aeltern über ihre Kinder nehmen, und zwar nicht blos dann, wenn er über die Letztern Klage zu führen hat, sondern auch, wenn er Erfreuliches über dieselben berichten kann. Seine Theilnahme an Allem, was seine Schüler angeht, kann er am besten dadurch beweisen, daß er sie in ihren Krankheiten besucht. Durch diese Krankenbesuche kann er nicht nur manchen Mißgriffen vorbeugen, sondern sie gewinnen ihm auch die Herzen der Aeltern. Der treue, für seinen Beruf begeisterte Lehrer kann gerade auf dem Lande sehr glücklich leben und in seinem kleinen Wirkungskreise, wofern er ihn nur ganz auszufüllen versteht, auf die meiste Dankbarkeit und die treueste Anhänglichkeit rechnen.

Da das Schulgeld so oft die Veranlassung zu solchen Mißhelligkeiten ist, so gibt Verfasser auch an, was in dieser Beziehung zu geschehen hat, um diese unangenehmen Folgen zu vermeiden.

Ueber die leidenschaftliche Unvorsichtigkeit mancher Lehrer heißt es: „Sie erlaubt sich, den Aeltern, denen sie aus irgend einem Grunde zürnt, durch deren eigene Kinder derbe Wahrheiten sagen zu lassen und dieselben wohl gar vor der ganzen Klasse auszusprechen; sie trägt kein Bedenken, die Lehrstunde zu entweihen und auf die Schwächen und Fehler einzelner Hausväter anzuspielen, sie begnügt sich nicht damit, das unreinliche Kind zu tadeln, sondern fügt manche

gehäßige Bemerkung über das elterliche Haus desselben hinzu; ja sie gedenkt auch wohl geradezu der Streitigkeiten, in die sie mit einzelnen Aeltern verstrickt ward, in der Klasse. Nur die Unklugheit kann sich solcher Mißgriffe gestatten. — Sind auch Aeltern, die auf diese Weise bitter gekränkt wurden, nicht im Stande, den Lehrer gerichtlich zu belangen, weil es ihnen an gültigen Zeugen fehlt, dennoch werden sie Mittel finden, ihn seine Unvorsichtigkeit entgelten zu lassen. Eine strenge Schulzucht thut in unsern Tagen um so mehr noth, je mehr die schlechte häusliche Erziehung auf gefährliche Irrpfade zu führen droht. Dies aber entschuldigt den nicht immer, der durch die Handhabung der Disziplin in Streitigkeiten mit den Aeltern seiner Schüler verstrickt wird. Strenge verletzt diese nicht und wird selbst von schwachen Familienvätern früher oder später gebilligt werden; wohl aber wird durch Parteilichkeit und durch jedes Uebermaß im Bestrafen die Saat der Zwietracht ausgestreut. Die Aeltern haben gerechten Grund, über dich Klage zu führen, sobald du nach Launen und willkürlich mit Uebermaß strafest. „Traurig, sehr traurig ist es, daß auch unter den Lehrern, wenn gleich jetzt seltener, als früher, mancher sich befindet, dem Altern ihr Kind nicht ohne Zagen übergeben können, der zur Unzeit und ohne alle Vorsicht schlagend, nur in dem kräftigen Arme die Stützen seines schwachen Lehreransehens findet." Wenn Aeltern in die Schule gelaufen kommen, um dich wegen deines Verfahrens gegen ihre Kinder zur Rede zu stellen, sie ist deine wichtigste Pflicht diese, ruhig und besonnen zu bleiben. Du sollst dich mit einem solchen Kläger in keinen Wortwechsel einlassen, weil er dir in dieser Art des Kampfes überlegen ist. Bedeute ihn, daß du nach den Schulstunden in deiner Stube zu sprechen seiest; höret er nicht auf dein Wort, so laß schnell den Prediger herbeirufen und erinnere ihn bloß, daß er sich schwerer Verantwortung aussetze, wenn er noch länger den Unterricht unterbricht. Dringt er dir in das Haus, so wolle niemals Richter in der eigenen Sache sein; gib ihm vielmehr die Weisung, daß er dich bei deinem Vorgesetzten zu verklagen habe.

III.

Das Verhältniß des Schullehrers zu seinen Schülern.

Zwei Mittel stehen dem Lehrer zu Gebote, auf seine Schüler einzuwirken: das Wort und die Zucht. Beide sollen sich gegenseitig ergänzen und unterstützen. Die Zucht soll den Schüler tüchtig machen, das Wort zu hören; allein sie reicht nicht aus, auch nur Ordnung und Ruhe in der Klasse zu erhalten, sobald der Unterricht schlecht ist; sie ist in diesem Punkte zwecklos, ja in sittlicher Hinsicht

gefährlich. Die Zucht ist niemals und in keiner Schule Hauptsache; sie ist nur Mittel zur Erreichung höherer Zwecke, zur Förderung der geistigen und sittlichen Bildung der Schüler, ja sie ist nicht einmal das vornehmste, geschweige denn das einzige Mittel, das dem Lehrer zu diesem Ende zu Gebote steht. Die Hauptaufgabe ist, daß die Kraft des Wortes den Schüler fessele und den ganzen Apparat unserer Schulstrafen und unserer Ermunterungsmittel immer mehr entbehrlich mache. Es sind fruchtlose Versuche, die Mängel des Unterrichts durch disciplinarische Künsteleien verdecken und unschädlich machen zu wollen. Der Unterricht bezweckt in den Landschulen nicht ausschließlich die Mittheilung mannigfaltiger Kenntnisse. Er soll die Kraft des Schülers wecken, üben und bilden und auch auf das Herz desselben heilsamen Einfluß gewinnen, das Gefühl des Kindes veredeln und den Willen desselben zu allem Guten kräftigen. Wie dieser zweifache Zweck zu verfolgen und zu erreichen sei, lehrt die Didaktik. Die Schulmeisterklugheit hat sich auf die Frage zu beschränken: Welchen Lehrermißgriffen ist es zuzuschreiben, daß der Unterricht in einzelnen Schulen nur in einem geringen Grade geistig anregt und veredelnd auf das Herz des Kindes einwirkt? Unterrichten und Dociren sind keine gleichbedeutenden Wörter. Dieses beschränkt sich auf die Mittheilung verschiedener Kenntnisse und bezweckt zunächst nur die Bereicherung des Gedächtnisses; jenes verfolgt neben dem materiellen auch den formellen Zweck des Lehrens. Unterrichten heißt nämlich: dem Schüler behülflich sein, sich gewisse Kenntnisse und Geschicklichkeiten zu erwerben. Der Unterricht setzt stets die Selbstthätigkeit des Schülers voraus und muß deßhalb die Aufmerksamkeit und Lernbegierde desselben erwecken und rege erhalten. Wer dies zu bewerkstelligen weiß, hat Alles gewonnen. Groß ist der Nachtheil, der aus der Untüchtigkeit des Lehrer, der seine Schüler nicht anzuregen vermag, ganzen Gemeinden erwächst. Der Stumpfsinn, den wir in mancher Schule in dem Blicke der Kinder lesen, bleibt wahrlich! nicht in der Schule zurück; er füllt die Kirchen mit gedankenlosen Hörern; er ist in mancher Gemeinde eine unübersteigliche Schranke des Besserwerdens, eine Quelle des Starrsinns und der Selbstsucht. Daß auch dem Volke das Licht wahrer Bildung und weiser Aufklärung leuchte, ist Forderung der Zeit. Höre sie, o Jugendlehrer, und freue dich deines schönen Berufes, auch dein Scherflein beitragen zu können, daß es besser in der Welt werde und die Wahrheit siege über den Wahn, und dem Herrn, der uns Alle zu seinem Reiche des Friedens berufen hat, der Weg bereitet werde auch in der Hütte der Armen und den Herzen der Unmündigen.

Ist der Unterricht dem Standpunkt des Schülers nicht angemessen; so setzt derselbe in diesem entweder zu viel oder zu wenig Kraft voraus und erzeugt in ihm entweder Verdrossenheit und Zerstreutheit, oder Langweile, Trägheit und Gedankenlosigkeit. Der Lehrer soll ferner sich für seinen Unterricht fleißig vorbereiten, und nicht eher an das Fortbauen denken, bis er einen festen und sichern Grund gebaut hat.

Der Lehrer soll aber mit ganzer Seele dahin trachten, daß sein Unterricht nicht bloß anregend, sondern auch anziehend sei, daß er nicht bloß den Geist der Schüler erleuchte, sondern auch ihr Herz für alles Gute erwärme. Dazu ist nöthig, daß dir dein Unterricht vom Herzen komme; denn so wird er auch zu dem bildsamen Kindesherzen deiner Zöglinge reden und jedes edle Gefühl in ihnen beleben. Daß der Unterricht die sittlichen und religiösen Gefühle belebe und kräftige, darin sind alle Pädagogen einverstanden; die Hauptsache dazu ist aber der christliche Geist, nicht die Form. Wenn der religiöse Geist den Lehrer erfüllt, dann wird er sowohl die Naturkunde, als den Geschichtsunterricht 2c. dazu benützen, die frommen, religiösen Gefühle in den Kinderherzen anzuregen und für den Religionsunterricht sich vorzuarbeiten.

Im Religiosunterricht soll Licht und Wärme vereinigt sein. Hüte dich vor der Thorheit derer, die im Religionsunterricht Alles erklären wollen und dadurch nur der Zweifelsucht Nahrung geben und den Weg zum trostlosen Unglauben bahnen. Hüte dich, das Kind in dem Halbdunkel des blinden Glaubens umherführen zu wollen; aber unterlaß es auch nicht, die erkannte Wahrheit dem Herzen des Schülers näher zu rücken; suche zu deutlichen Begriffen zu führen; laß aber auch dem Gefühle seine Rechte.

Die Schulzucht. Dieselbe ist mit Weisheit, mit Gerechtigkeit und mit Liebe zu handhaben. Der Geist der Weisheit fordert, daß die eigentliche Zucht möglichst sparsam angewendet werde. Die Klugheit gebietet, daß sich der Lehrer nicht der Gefahr aussetze, oft strafen zu müssen. Dies geschieht noch immer

1) durch ungebürliche Vervielfältigung der Schulgesetze.

2) Durch weite Ausdehnung der Strafgewalt des Lehrers. Dieselbe erstreckt sich nur über den Schulkreis, nicht aber über das, dessen sich der Schüler außer der Schule schuldig macht. (Man vergl. damit, was im Art. Demeter über diesen Punkt gesagt ist, s. 2. Bd. p. 275.).

3) Der Lehrer meide es endlich, sich in die Zänkereien der Schulkinder untereinander zu mischen und dieselben zu schlichten, wenigstens ist dies nur in seltenen Fällen rathsam.

Daß der Geist der Gerechtigkeit in der Schulzucht herrsche, gebietet Pflicht und Klugheit. Ungerecht ist eine Strafe, wenn sie mit dem Vergehen und der moralischen Schuld des Fehlenden nicht mehr in einem angemessenen Verhältnisse steht und also entweder willkürlich ist, oder das rechte Maß überschreitet. Wer die Schulzucht gut handhaben will, lerne vor Allem, stets Herr seiner selbst zu sein 2c.!

„Gedenke deiner eigenen Kinderjahre und versetze dich oft im Geiste in deine dermalige Denkweise zurück! Du wirst dich dann überzeugen, daß die meisten Verirrungen deiner Schüler, die dich zum Zorne reizen, nur Uebereilungen, nicht aber Bosheitssünden sind, und daß sie selbst in dem schlimmsten Falle dein Mitleiden und schleunige Abhülfe, nicht aber Härte erheischen.“

Liebe. Strenge Zucht kann wohl Gehorsam erzwingen; aber nur Liebe bessert.

Liebe ist Güte im Bunde mit Weisheit; sie meidet Strenge und Festigkeit nicht, sobald dieselben noth thun; sie spart das strafende Wort und die ernste Zucht nicht, wenn des Kindes Fehler nur auf diese Weise ausgerottet werden können; sie bedient sich niemals unwürdiger Mittel, den Schüler an sich zu fesseln; sie ist mit einem Worte nicht blind, nicht unthätig.

Versteht der Lehrer, durch sein Wort anzuregen und zu erziehen, und die Schulzucht mit Weisheit, Gerechtigkeit und Liebe zu handhaben, dann bedarf er keines andern Mittels, das kindliche Herz mit den Banden der dankbaren Liebe und des hingebenden Vertrauens an sich zu fesseln; ja alle andern Mittel, deren sich Mancher, um das Schwerere zu umgehen, zu diesem Ende bedient, sind sogar völlig unzureichend und zweckwidrig.“

Um die Schüler besser kennen zu lernen, ist es sehr wünschenswerth, daß sich der Lehrer auch außer den Schulstunden mehr um seine Schüler kümmere, als es in der Regel der Fall ist. Am Ende des Abschnitts wünscht der Verfasser noch, daß der Lehrer die entlassenen Schüler wöchentlich wenigstens einmal um sich versammle, weniger um seinen Unterricht fortzusetzen, als um das Band, das seine Schüler an ihn knüpft, nicht vor der Zeit sich lösen zu lassen. Sonntagsschulen sollen diese Zusammenkünfte nicht heißen, sondern lieber Gesangverein oder Leseverein. Den Stoff der Unterhaltung bilden am beßten Gesangübungen; nächstdem empfiehlt sich dazu das Vorlesen einer guten Zeitung, oder statt derselben guter Volks- und Jugendschriften. —

(Die vorstehende Idee ist schön; aber die Verhältnisse des wirklichen Lebens und die Liebe zu den gemeinen sinnlichen Freuden,

welche sich sobald der heranwachsenden Jugend bemächtigt, läßt sie nicht zur Ausführung kommen. Darum können solche Fortbildungsanstalten für die reifende Volksjugend nur so bestehen, daß zu deren Besuch die jungen Leute gezwungen werden können, wie dies mit den Sonntagsschulen in Bayern der Fall ist.)

IV.

Das Verhältniß des Schullehrers zu seinen Vorgesetzten und zu seinen Amtsgehülfen.

Die christliche Volksschule und die Kirche haben den Zweck zu verfolgen, das Reich Gottes auf Erden auszubreiten; sie stehen also in engster Verbindung und beide bedürfen einander gegenseitig. Daß die Schule zugleich für das bürgerliche Leben vorbereitet, macht keinen wesentlichen Unterschied. Der gemeinsame Zweck, den die Volksschule und die Kirche zu verfolgen haben, kann nur durch einträchtiges Wirken des Schullehrers und des Pfarrers erreicht werden. Diejenigen, welche nach dem Beispiele Seidenstückers und Hauers beide Stände zu entzweien und die Trennung der Schule von der Kirche zu bewirken suchten, haben kein Verdienst sich erworben, sondern Schuld auf sich geladen. Der Schullehrer ist nirgends der Diener des Geistlichen, sondern diesen nur untergeordnet; Unterordnung finden wir aber in allen Ständen.

Die Lehrer sollen sich mit Vertrauen und Offenheit dem Geistlichen anschließen; sie sollen ihn nicht bloß mit ihren Klagen behelligen, sondern ihm auch das mittheilen, was ihnen erfreulich ist; sie sollen sich seines freundlichen Entgegenkommens nicht durch Unbescheidenheit unwürdig machen und das, was ihnen der Geistltche im Vertrauen mittheilt, nicht mißbrauchen. Nicht immer ist es aber des Schullehrers Schuld, wenn er mit dem Pfarrer im Mißverhältnisse lebt; doch soll er sich in diesem Falle hüten, den Zwiespalt zu verlängern und zu vergrößern.

Daß er mit dem Pfarrer nicht übereinstimme, darf niemals zur Kenntniß eines Gemeidegliedes gebracht werden. Hat er Ursache, sich über das Benehmen des Pfarrers zu beschweren, so wende er sich an die Behörde, die ihm Schutz gegen Beeinträchtigungen gewähren kann; aber nie wolle er auf dem zweideutigen Wege des Afterredens sein Recht suchen, nie Gemeindeglieder zu Schiedsrichtern zwischen sich und dem Pfarrer wählen. Selbst den Weg der Beschwerdeführung bei der Behörde sollte er um seiner Ruhe willen nur im Nothfalle, nur dann betreten, wenn Offenheit und bescheidene Gegenvorstellungen nicht ausreichen, ihn gegen Beeinträchtigungen zu schützen. —

Aus dem, was Sickel in Beziehung des Verhältnisses, in welchem Schullehrer einer und derselben Gemeinde zu einander stehen, sagt, sind folgende Worte bemerkenswerth: „Es ist sehr traurig, aber wahr, daß mancher Lehrer kein Bedenken trägt, seinen Mitlehrer zu verkleinern, die Schwächen desselben aufzudecken, oder die Methode, deren er sich bedient, lieblos vor unberufenen Richtern zu beurtheilen; es ist traurig, aber wahr, daß diese Schwachheit nur zu oft in niedrigem Eigennutze, oder im grenzenlosen Dünkel, der sich gern auf des Nächsten Kosten erheben möchte, ihren Grund hat." „Gelingt es dir auch, deinem Amtsgehülfen die Achtung zu rauben, die seine Wirksamkeit bedingt; dennoch untergräbst du mit seinem Ansehen auch das des Standes, dem du angehörest, dennoch rufst du, wie über ihn, so auch über dich, das Gericht derer auf, die des Lehrers Werk nur unvollkommen zu beurtheilen vermögen, dennoch säest du, wie ihm, so dir selber, die Saat vieler Verdrießlichkeiten." „Darum verstopfe früh in dir den Quell dieser Schmähsucht. Laß Neid und Eifersucht fern von dir bleiben und erhalte dir warme Begeisterung für deinen Beruf. Du wirst dann die Zahl deiner Freunde verdoppeln und auch in den Erfolgen, deren dein Mitlehrer sich rühmen kann, neue Aufmunterung und einen Zuwachs des eigenen Glückes finden." Ueber das Verhalten jüngerer Lehrer gegen ältere und emeritirte heißt es unter Anderm: „Dem angehenden Lehrer insbesondere kann es nicht dringend genug empfohlen werden, sich seinen ältern Amtsgehülfen möglichst eng anzuschließen, um ihre reichen Erfahrungen zum Segen für seine Schule und zu seinem eigenen Beßten benutzen zu können, und um desto schneller in den ihm fremden Verhältnissen, in die er eintritt, heimisch zu werden. Selbst wenn die Ungleichheit der Jahre und der Ansichten es nicht zu einem engern, freundschaftlichen Verhältnisse kommen läßt, selbst dann gibt es für den jüngern Schullehrer keinen angemesseneren Umgang, als den Mitarbeiter auf seinem Felde des Wirkens." In Beziehung des Substituten gegen den Emeritus heißt es: „Mag auch der Emeritus seinem Amte nicht mehr völlig gewachsen sein und dem jüngern Manne, der in seine Stelle einrückt, Manches zu verbessern gelassen haben, dennoch läßt sich von ihm Vieles lernen. Ihn zu vernachlässigen, ist niemals zu rathen, ist hart und drückend für den Greis, der am Abend seines Lebens sich so ungern hintangesetzt sieht; ihn zu verkleinern bei der Gemeinde, um das eigene Verdienst in ein desto helleres Licht zu stellen, ist eine Ungerechtigkeit, deren sich nur Dünkel und Unerfahrenheit schuldig machen können, die es lieblos vergessen, die Gebrechen des Alters in Anschlag zu bringen, die dem Greise vielleicht schon Jahre lang seine Amtsführung erschwerten. Der Jüngling ist dem Alter Achtung schuldig. Er ehre als Substitut den

Emeritus und hüte sich, ihm sein vielleicht unfreiwilliges Ausscheiden aus seinem Wirkungskreise noch drückender zu machen; er rede mit ihm oft von der Schule, in der er so lange wirkte, er verschmähe nicht seinen Rath und erhebe sich nicht über ihn in kecker Selbstgefälligkeit. Dieß gebietet die Pflicht, dies nicht minder die Klugheit. Der Jüngling, der dem Emeritus in irgend einer Beziehung trübe Stunden bereitet, wird nämlich nimmermehr die Liebe und das Vertrauen der Gemeinde gewinnen, die dem Greise, auch wenn sie sein Zurücktreten wünschte, doch einen ruhigen Lebensabend nicht geraubt sehen will, und die auf der andern Seite Nachsicht mit den Schwächen des Alters und Bescheidenheit stets zu ehren und zu würdigen weiß."

Zweiter Abschnitt.

Die vornehmsten Regeln der Schulmeisterklugheit in Bezug auf die Nebengeschäfte des Schullehrers.

Nachdem Verfasser über die Vereinbarkeit der bekannten Nebengeschäfte mit dem Hauptberufe gesprochen hat, wird sein Verhältniß als Kirchner, Organist, Kantor und Gemeindeschreiber besprochen, wobei auch eine Beschreibung der Orgel nach ihren verschiedenen Theilen gegeben wird, die vom Musidirektor Gebhardi geliefert ist. Ebenso sind auch Formularien zu Berichten und Protokollen beigefügt für den Lehrer als Gemeindeschreiber. Im

dritten Abschnitt

werden die vorzüglichsten Regeln der Schulmeisterklugheit in Bezug auf das häusliche Leben des Schullehrers aufgestellt. Da heißt es gleich im Anfange: „Alle gemüthlichen Vorzüge, welche den guten Lehrer auszeichnen, Lebendigkeit und Frische des Geistes, Heiterkeit und kindlicher Sinn, Wärme und Herzlichkeit, Freundlichkeit und ausdauernde Geduld lassen sich nicht am Spieltische, nicht an öffentlichen Vergnügungsörtern, sondern nur in einem glücklichen und liebenswürdigen Familienkreise erwerben und bewahren; sie gehen nur zu oft unwiederbringlich verloren, wenn dem Schulmann nach des Tages Last und Hitze in seinem Hause auch nicht eine Freude blüht. Insofern haben die häuslichen Verhältnisse des Lehrers auf seine wachsende, oder erkaltende Berufsfreudigkeit unmittelbaren Einfluß. Zuerst wird also hier von dem großen Einfluße, welche die Gattin des Lehrers auf dessen Wirksamkeit hat, hernach von der Wahl derselben, von dem Grade des Sinnes für Häuslichkeit, vom Schullehrer als Hausvater und Erzieher seiner Kinder, von der Wirthschaftlich=

keit und der weisen Einschränkung, von den Nebeneinkünften, die sich der Lehrer durch Land- und Gartenbau, durch Bienen- und Seidenzucht, durch Privatstunden und Schriftstellern zu verschaffen sucht, gesprochen.

Ueber Nebengeschäfte heißt es z. B.: „Nach meiner Ueberzeugung bedarf der Schullehrer irgend eines Nebengeschäftes, nicht allein um mit seiner Familie anständig leben zu können, sondern auch um seiner selbst willen.“ Die ermüdende Einförmigkeit des Elementarunterrichts, auf die er sich auf dem Lande beschränkt sieht, legt ihm die Gefahr sehr nahe, geistig zu erschlaffen, wenn er nicht mit Sorgfalt über sich wacht und nicht Alles ergreift, sich die Frische des Geistes und die innere Regsamkeit zu bewahren, die so unentbehrlich sind. Dies geschieht, wenn er irgend ein Nebengeschäft mit Nachdenken und mit Lust und Liebe betreibt, und dadurch in sein Tagwerk die nöthige heilsame Abwechslung bringt, und es auf der andern Seite meidet, sich auf den Irrpfad der einen und der andern Liebhaberei zu verirren, auf welchem die Hauptsache, d. i. der Schullehrerberuf, in der Regel dem selbgewählten Steckenpferd nachgesetzt wird.“

Unter der Aufschrift: „Sorge für die eigene Fortbildung“ heißt es unter Andern: „Sich selbst ist es jeder Schullehrer schuldig, mit dem Fortschreiten des Volksschulwesens möglichst vertraut zu bleiben. Dieß nur bewahrt vor den Fesseln eines trägen Gewohnheitsgeistes und den Qualen frühen Ueberdrusses. Alle Ausreden derer, welche ihrer Fortbildung vergessen, sind nichtig.“ „Um so unverantwortlicher ist es, wenn der Schullehrer die Jahre der Jugend und der noch frischen Kraft in träger Gemächlichkeit verträumt. Er verräth dadurch stets nur seinen Miethlingssinn, und gar oft auch, daß er der Knecht eines leeren Dünkels geworden ist.“ U. s. w.

Madame Necker de Saussüre

war die Tochter des berühmten Naturforschers von Saussüre aus Genf, des ersten Besteigers des Montblanc (1787), die Verwandtin der Madame Necker und ihrer geistreichen Tochter, Frau von Staël. Sie zeigte von ihrer frühesten Kindheit an einen ungemein offenen Kopf; deswegen glaubte auch ihr Vater solche ausgezeichnete Gaben auf ausgezeichnete Weise ausbilden zu müssen. Er ließ ihr daher einen Unterricht geben, wie er gewöhnlich nur Kindern männ-

lichen Geschlechts zu Theil wird. So wurde sie zur Kenntniß der alten Sprachen und zu den Elementen der sogenannten schönen Künste und Wissenschaften angeleitet. Vielleicht ist es die eigene Erfahrung, welche Frau von Necker bestimmte, in einem besondern Kapitel nachzuweisen, daß das Studium dieser Sprachen, welches man heute für Kinder nur als zeitverderbend zu betrachten pflegt, als das geeigneteste Hülfsmittel zur Entwickelung der Verstandeskräfte des jugendlichen Alters zu bewahren sei. Sie hegte einen ungemein regen Sinn für die Schönheiten der Dichtkunst, der bildenden Künste und der Natur. Darum begleitete sie auch ihren Vater auf einer Reise durch Italien, damit ihr Gefühl für das Schöne noch mehr genährt und ihr Geschmack noch mehr gebildet wurde. Sie hatte die Menschen kennen gelernt wie Wenige, liebte die Menschheit und lebte und wirkte für die Weiterbildung derselben; darum fühlte sie sich auch gedrungen, ein Werk über die Erziehung zu schreiben. Ihr Tod erfolgte 1841 zu Genf. Das pädagogische Werk von ihr ist betitelt:

De l'education progressive ou étude du cours de la vie par Madame Necker de S. Die Erziehung des Menschen auf seinen verschiedenen Altersstufen. Uebersetzung von A. von Hogguer und E. von Wangenheim. 3 Thle. Hamburg bei Perthes 1836 — 39

Diese Schrift ist eine höchst interressante Erscheinung auf dem pädagogischen Gebiete; denn es sprechen sich darin eben so viele scharfsinnige Beobachtungen und gründliche Kenntnisse der kindlichen Natur als ungemeine Liebe für die Menschheit und tieffühlende religiöse Gesinnungen aus. Die Wahrheit der darin vorgetragenen Lehren springt so klar in die Augen, daß sich das Gemüth davon unwillkürlich ergriffen fühlt. Dabei ist der Ausdruck derselben so bestimmt und präcis, daß dieselben mit um so größerer Kraft an die Seele treten. Manche derselben können als Aussprüche eines Weisen, als Sentenzen gereiftester Erfahrung betrachtet werden. Das Lesen dieser Schrift gewährt nicht bloß den reinsten ästhetischen Genuß, sondern es führt auch in die Kenntniß des kindlichen Wesens tiefer ein und spornt zu sorgfältigerer Beobachtung in der Erziehung an. Große Aehnlichkeit haben die Ansichten der Verfasserin von dem Wesen des Kindes und dem Verfahren in der Erziehung in den frühern Jahren mit den Lehren, welche wir bei Arndt und Fr. Fröbel über diesen Gegenstand mitgetheilt finden. Eben so harmonirt die Verfasserin in der Liebe und Begeisterung für die Zwecke der Menschheit und der für die Erziehung daraus sich ergebenden Aufgaben mit ihrem großen Landsmanne, dem edlen Pestalozzi, und betrachtet gleich diesem das elterliche und insbesondere das mütterliche Verhältniß zu dem Kinde als das wichtigste und entscheidendste Moment in der sittlichen und religiösen Erziehung desselben; deßwegen steht sie aber auch mit Roußeau in allen diesen höhern Bildungszweig betreffenden Ansichten im Gegensatze, wie die folgende

kurze Mittheilung hie und da lehren wird. Daß diese aber so kurz gehalten werden mußte, kommt von der Beschränktheit des Raumes her, und konnte nicht umgangen werden. Mögen sich deßhalb um so mehr Leser veranlaßt finden, die Schrift selbst kommen zu lassen und zu studiren. Es wird dies weder ohne Nutzen, noch ohne Genuß für sie sein.

Das Werk besteht aus zwei Theilen, denen noch ein 3. folgte, welcher insbesondere die Erziehung des weiblichen Geschlechts behandelt. In den 2 ersten finden sich von Zeit zu Zeit Anmerkungen vom Herrn von Wangenheim, worin derselbe die Ansichten der Frau Verfasserin geistreich beurtheilte und erläuterte. Der Inhalt der Einleitung kann auf Folgendes zurückgebracht werden: Der Entwickelung des Menschen läßt sich keine letzte Grenze setzen. Der Verstand läßt sich immermehr ausbilden, das Herz läßt sich immer mehr veredeln, ja selbst das religiöse Gefühl, die höchste Triebkraft unsers Wesens, strebt nach Erweiterung seiner Thätigkeit. Weil es in jedem Zeitabschnitte eine zufällige Erziehung gibt, so muß man dem Gewichte ihrer Einwirkungen durch die Einwirkung einer überlegenden Erziehung ein Gegengewicht geben. Die vorübergehende Macht des Erziehers soll den Grund zu der dauernden Herrschaft des Gewissens legen und sie soll demjenigen, was in dem Kinde das Allerveränderlichste ist und selbst in dem erwachsenen Menschen etwas Bewegliches bleibt, dem Willen nämlich, eine beharrliche Richtung geben. Das Leben theilt sich bezüglich der Erziehung in 3 Perioden. Während der ersten, welche die Dauer der Kindheit umfaßt, wird die Erziehung durch gewisse Kräfte geleitet, welche denen des zu erziehenden Individuums überlegen sind.

Während der zweiten, welche das Jünglings- und Jungfrauen-Alter und namentlich diejenigen in sich begreift, welche das Gesetz noch unter die väterliche Gewalt stellt, muß der Zögling mehr und mehr zu seiner eigenen Erziehung selbst mitwirken.

In der dritten endlich ist das zum Richter über seine Bestimmung herangewachsene Individuum dazu berufen, an seiner eigenen Vervollkommnung selbstständig zu arbeiten. Vor Allem darf aber in der Erziehung der Punkt, von dem man ausgeht, und der, zu welchem man gelangen will, der Anfang des irdischen Lebens und zugleich das Ende desselben, und in jenem Anfange das Keimen, in diesem Ende die Reifung der Elemente zu einem überirdischen niemals aus dem Auge verloren werden.

Erstes Buch.

1. Kapitel. Zweck der Erziehung.

Ein Kind erziehen, heißt dasselbe in den Stand setzen, die Bestimmung seines Lebens einst so gut, als möglich zu erfüllen. Aber was ist die allgemeine Bestimmung des menschlichen Lebens? Zuerst beweiset die Verfasserin, daß Glückseligkeit des Menschen Bestimmung nicht sein könne. Dieselbe besteht vielmehr in der Vervollkommnung seiner selbst. Nach Kant wäre der Zweck der Erziehung der: in dem Individuum alle die Vollkommenheiten zu entwickeln, deren es fähig ist. Da aber zur Vollendung eines solchen Werkes die Zeit der Kindheit nicht hinreicht, sondern dafür die ganze Lebenszeit in Anspruch genommen werden muß, so gibt die Verfasserin mit einer Abänderung, diese Definition: Zweck der Erziehung ist, dem Zögling den Willen und die Mittel zu geben, die dazu gehören, diejenige Vollkommenheit zu erlangen, deren er dereinst fähig sein wird.

2. Kapitel. Von dem Begriffe, den sich der Erzieher von der Vollkommenheit machen kann.

Es wird zuerst bemerkt, daß es sich hier nicht um jene höchste Vollkommenheit handelt, welche man eine absolute genannt hat, sondern nur um eine relative, wonach ein Gegenstand als vollkommen bezeichnet wird, wenn er ist, was er sein soll, wenn er seine Bestimmung ganz erfüllt. Die Verfasserin entwickelt nun auf sehr gründliche Weise die Hauptmerkmale der Vollkommenheit und wendet das Gesagte auf die Erziehung an, indem sie sagt: die Vernunft will ein der Gesellschaft, dem Staate und der Familie nützliches Mitglied; sie will einen Menschen, der sein eigenes Interesse fördert, ohne jemals das der andern zu verletzen, sondern dieses im Gegentheil, wenn er kann, begünstigt; sie will einen aufgeklärten Menschen, der den Fortschritt der Einsicht und Civilisation befördert und für die Religion in so fern Parthei nimmt, in wiefern sie für Aufrechthaltung der Sittlichkeit Bürgschaft leistet. Dies ist der Mensch der Vernunft, dem wir zwar unsern Beifall zollen müssen, den wir aber nicht bewundern und schwerlich auch lieben werden, indem wir an ihm die moralische Schönheit vermissen, d. h. jenes Element, welches das in der Tiefe verborgene Gemüth aufdeckt und das Unsterbliche im Menschen durchscheinen läßt, welchem die Hingebung fehlt, die der Selbstaufopferung fähig ist. Einem Wesen, das sein Leben nicht einem Gegenstande weiht, der erhabener ist, als es selber, ist es fast unmöglich, sich von Selbstsucht und Hochmuth frei zu halten. Welcher Gegenstand ist aber würdig, Lebenszweck des Menschen zu werden? Welcher Gegenstand kann Wünsche befriedigen,

die nie eine Grenze finden? Es gibt nur einen solchen Gegenstand. Die Vollkommenheit ist nur in Gott, oder vielmehr sie ist Gott selbst, Gott in seinen moralischen Attributen betrachtet. Es ist sterblichen Augen vergönnt worden, davon ein erhabenes Bild zu schauen. Unter dem Schleier der sanften Züge der Menschheit ist die göttliche Majestät in dem Heiland der Welt erschienen. Und als sich zu dem Glanze der himmlischen Gaben noch der rührende Charakter der Hingebung bis zum Tode gesellte, haben wir ein so vollkommenes Vorbild nicht nur bewundert, sondern wir haben es geliebt, und eine unendliche Dankbarkeit hat in unserer Seele den Willen erzeugt, ihm nachzufolgen. Dieß ist die Macht des Christenthums. Eine ungemeine Liebe theilt dem Menschen auch einen ungemeinen Eifer mit, einen Eifer, der ihn über sich selbst erhebt; dann aber vermag auch der Einzelne, wie das ganze Geschlecht der Vollkommenheit immer näher entgegen zu schreiten.

3. Kapitel. Von der Beziehung der Vollkommenheit zu den natürlichen und gesellschaftlichen Ungleichheiten.

Dem Individuum sind von der Natur — und ganzen Classen von Menschen sind von der gesellschaftlichen Ordnung Schranken gezogen. Für jeden einzelnen Zögling gibt es nur eine völlig bestimmte, ganz eigenthümliche Art von Vollkommenheit und diese muß gleichsam herausgefühlt werden. Der Schöpfer hat jedem menschlichen Wesen einen besondern Charakter aufgedrückt, welcher etwas Unantastbares, nicht zu Verletzendes sein soll. Des Erziehers Aufgabe ist es, den Punkt zu finden, in welchem sich die größtmögliche Vollkommenheit mit der am meisten ausgeprägten ursprünglichen Form des Zöglings verbinden läßt. In der ersten Jugend muß die Herstellung richtiger Verhältnisse in der Entwickelung der Anlagen allen andern vorausgehen. Die vorherrschende Anlage des Zöglings muß daher mit allen übrigen harmonisch entwickelt werden, ohne daß jene unterdrückt wird. Auf allen Stufen der Cultur sind die Liebe Gottes und die Menschenliebe — die zwei Haupttugenden des Christenthums — auch die einzig untrüglichen Zeichen einer gelungenen Erziehung. Sie selbst sind Frucht einer schönen und harmonischen Entwickelung unseres unsterblichen Wesens, und so mußten sie denn auch den Grundzug im Charakter des göttlichen Vorbildes liefern, welches das Evangelium allen Menschen zur Nachfolge aufstellte. Wenn es gilt, in dem eigenen Busen des Individuums eine Harmonie herzustellen, so gilt das Nämliche auch von dem Verhältnisse des Individuums zu seiner irdischen Bestimmung. Eine glückliche Uebereinstimmung der Gefühle, Ansichten und Neigungen mit den gewöhnlichen täglichen Beschäftigungen erleichtert die Erfüllung

der Pflichten und den Genuß der Freuden, die an jeden Beruf geknüpft sind. Es wäre daher unpassend, die Ausbildung der Fähigkeiten über die Grenzen hinauszutreiben, innerhalb welcher sie im wirklichen Leben ihre natürliche und regelmäßige Anwendung finden. Es gibt aber einen ersten Grad von Bildung und Unterricht, auf welchen jedes Wesen einen natürlichen Anspruch von rechtswegen hat, und es ist nicht erlaubt, diesen Anspruch bei irgend einem Kinde unbefriedigt zu lassen. Der Zustand absoluter Unwissenheit, mit dem man sich, im Schooße einer wenig vorgeschrittenen Sittigung, Unschuld und Glück verschwistert denken möchte, wird in unsern heutigen europäischen Gesellschaften immer trauriger und selbst gefährlicher werden. Man glaube doch ja nicht, daß der Schatten von Religionsunterricht, den man einem Unwissenden ertheilt, von sittlicher Wirkung sein könne. Das Unzusammenhängende und die Verwirrung in den Gedanken, welche die Unglücklichen, deren Vernunft nicht durch den Gebrauch derselben gebildet wurde, verfolgen, nehmen Besitz auch vom Gebiete der Religion und gründen daselbst die Herrschaft des Aberglaubens. Der Zustand der Armen in manchen Ländern liefert dazu nur zu viele Belege. Und um den Verläumdern der Unterrichtsanstalten für das Volk zu antworten, braucht man nur die einzige Thatsache anzuführen, daß in England und Schottland durch amtliche Register der Beweis geführt, daß die Verbrechen an Qualität und Quantität in dem Verhältnisse abgenommen haben, in welchem die Schulen vermehrt wurden. Die Verfasserin setzt noch weiter auseinander, daß in jeder Lage Einsicht dazu gehört, die Sittenlosigkeit mit Erfolg zu bekämpfen und das Elend zu mindern.

4. Kapitel. Einfluß der Erziehung auf die Kraft des Willens.

Der Erzieher soll:

1) den Willen des Zöglings stärken, daß er die in ihm vorhandenen Neigungen unumschränkt zu beherrschen vermag.

2) Er soll in seinem Zöglinge solche Gefühle und Neigungen, ja selbst solche Gewohnheiten zu erwecken und zu pflegen wissen, welche den Willen nur auf heilsame Weise anzuregen und dem Ausdruck desselben in Handlungen auch in jenen Augenblicken, wo er weniger energisch sein möchte, eine glückliche Richtung zu geben geeignet sind.

3) Da sich im wirklichen Leben trotz aller angewendeten Sorgfalt eine Erschlaffung, eine gewisse Apathie, und sogar eine momentane Verderbtheit des Willens mehr oder weniger deutlich offenbaren, so besteht endlich die wesentlichste Pflicht des Erziehers

darin, daß er dem Zöglinge den Weg zu jener erhabenen Quelle öffne, in welcher die menschliche Seele sich wieder stärken und neue Kraft gewinnen kann.

Diese 3 Pflichten des Erziehers werden von der Verfasserin nach einander besprochen. Sie zeigt z. B., wie die ganze Erziehung darauf auszugehen scheint, die Festigkeit zu erschüttern und die Willenskraft recht systematisch zu brechen; denn die Erziehung verfährt überredend und einschmeichelnd und verhindert die Entwickelung dieser Kraft; sie zeigt sich streng und unbeugsam und beugt oder bricht dieselbe ganz und gar, sie bezweckt die Annahme heilsamer Gewohnheiten von Seiten des Kindes, weil sie nicht daran denkt, daß das Eigenthümliche der Gewohnheiten gerade in der Hervorbringung von willenlosen Handlungen liegt. Der Erzieher soll dem Zögling gegenüber zwar seine Autorität wahren, die nothwendige Unabhängigkeit aber zur Freimachung des Menschen benutzen, um ihn eben sobald, als er sich den Fesseln blinder Triebe im Bewußtsein seiner ewigen Bestimmung entwunden hat, der eigenen Führung seiner selbst zu überlassen; daß sie zwar den Zögling nicht in die Macht seiner Launen gerathen, sondern ihn zum Herrn seiner selbst zu machen habe, doch aber dabei jene Gegenmittel gegen die Launen und den Eigensinn der Kinder nur mit weiser Sparsamkeit anwenden solle, und daß sie ihn deßhalb in zwei verschiedene scheinbar entgegengesetzte Lagen zugleich zu versetzen habe: die eine, in der er sich gewöhne, seinen launenhaften Trieben zu widerstehen, die andere, in welcher er sich frei fühlen soll, damit sich in ihm ein selbständiger Wille bilden könne. Eine wichtige Wahrheit ist besonders diese, daß alles, was Beziehung auf das Kind hat, bestimmt und fest sein müsse, daß da, wo Ungewißheit obwaltet, die Energie verschwindet und daß über das junge Leben gerechte Autorität walten müsse, die es versteht, auch der Freiheit ein fest bestimmtes Gebiet anzuweisen.

5. Kapitel. Triebfedern des Willens und Einfluß der Vernunft auf den Willen.

Hier werden die Triebfedern des Willens auseinander gesetzt, als welche die Naturinstinkte, die Selbstliebe, die Gefühle des Wahren, Schönen und Rechten, die zärtlichen Regungen der Liebe und das religiöse Gefühl betrachtet werden; dann wird die Forderung gestellt, die uneigennützigen edlen Triebfedern recht bald zu hegen und zu pflegen. Zuletzt heißt es noch: „In der langen Zeit, welche der Unterricht erfordert, wird nur die Denkkraft in Thätigkeit gesetzt, während alle übrigen Kräfte und Functionen der Seele in Unthätigkeit gelassen werden. So kann das richtige Verhältniß,

in dem sie alle zu einander stehen sollen, nicht erhalten werden. Gedächtniß und Denkkraft werden allein durch Uebung derselben weit vorwärts gebracht; Gefühle und Neigungen aber bleiben, mit Ausnahme der Eigenliebe jedoch, die man als ein Erregungsmittel gebraucht, in völliger Uebungslosigkeit zurück. Was muß davon die Folge sein? Genau das, was man bei den Erwachsenen wahrnimmt: ein bedeutender Mangel an uneigennützigen Motiven des Handelns und ein stets zunehmendes Uebergewicht sinnlicher oder egoistischer Triebfedern."

6. Kapitel. Einfluß des religiösen Gefühls auf den Willen.

Die Verfasserin sagt hier zuerst, daß sie weit entfernt ist, die mannichfachen Unvollkommenheiten des Willens auf Kosten der Erziehung zu schreiben, sondern das Uebel liegt tiefer, als daß es von Menschen ausgemerzt werden könnte. Es gibt eine geheime Quelle von Unregelmäßigkeit, welche die Thätigkeit des Willens verwirkt. Man hält es zwar für nützlicher, diese Wahrheit geradezu abzuleugnen und die Gewalt, die wir über uns selbst üben können, durch das Vergrößerungsglas zu betrachten; und man sagt: du darfst nur wollen; denn jeder kann, was er will; allein immer zu wollen, und stets das Gute zu wollen, geht beides über unsere Natur hinaus. In welcher Lage befindet sich der sich selber überlassene Mensch? Auf der einen Seite sind ihm Triebe und Gefühle gegeben, ohne welche er gar nicht Mensch sein könnte, durch die er aber der Gefahr einer Art von Unglück schwangeren Trunkenheit ausgesetzt ist. So sind die Triebfedern des Willens beschaffen. Auf der andern Seite ist dem Menschen eine Vernünftigkeit verliehen, deren Kraft allerdings sehr bedeutend ist, sobald sie nach außen hinwirkt, aber sehr zaghaft und schwach, wenn sie sich nach innen wendet, und zwar deßwegen, weil sie in diesem letzten Falle von dem moralischen Zustand des Innern selber abhängig ist. So ist die regulirende Kraft des Willens beschaffen. Die Verfasserin zeigt nun, daß das Rettungsmittel für den Menschen allein in der Religion und zwar in der christlichen Religion enthalten ist. Wenn uns das Gute nicht mehr so erwärmt, wie sonst, wenn uns selbst die Furcht vor den Folgen unserer Schwachheiten nicht mehr aufschreckt, wenn unsere Seele nach vergeblicher Anstrengung in ihrer Abspannung einer verderblichen Neigung unterliegen muß, so gibt es in dieser Gemüthsverfassung nur ein Wiedererweckungsmittel für uns, nämlich die Religion. „Wirf dich zu den Füßen des Allmächtigen, tauche dich in die Unendlichkeit von Trost und Hülfe, die seine Liebe dir bietet, schöpfe aus dieser Quelle

alles Lebens, und die gebundenen Kräfte werden in deiner Brust wieder frei werden und dich erheben."

Sclaven durch unsere Leidenschaften, sagt J. J. Rousseau, sind wir frei durch das Gebet. Nie ist ein tieferes Wort von einem durch Dogma weniger befangenen Geist ausgegangen. Wenn wir außer Stand sind, unsern ungeregelten Begierden im Widerstande dagegen die offene Stirne zu bieten, so können wir ihren Angriff durch das Gebet doch schwächen. Das ist die nämliche Wahrheit in andern Worten. „Das fortwährende Bedürfniß, sich Gott zu nähern, ihn in Leiden anzurufen, ihm sein Anliegen vorzutragen, ihn um Kraft zu bitten, um im Guten verharren und dem Bösen entsagen zu können, dieses Bedürfniß kann auch das Kind schon fühlen." — „Aber wie verhindern, daß die Liebe zu Gott und der Gehorsam gegen sein heiliges Gesetz nicht selbst dem Wechsel unterliegen? Ich antworte: Schärfe zeitig das Gewissen."

Viel wird noch von der Verfasserin über die veredelnde und beseeligende Kraft der christlichen Religion und über dieselbe als Erziehungsmittel für die Jugend gesprochen; der Raum dieser Schrift gestattet aber nicht, daraus Mittheilungen zu machen. Gegen das Ende heißt es: „Zu Gott, zu dem Schöpfer der Natur und des Geistes hin muß jede Erziehung führen, welche alle Verhältnisse des Menschen umfassen will. Während sie aber alle irdischen Dinge auf ihren himmlischen Ausgangspunkt zurückführt, beschäftigt sie sich nicht minder auch mit dem Verständnisse und der rechten Würdigung dieser selbst. Ist auch ihr letztes Ziel das künftige Leben, so ist doch ihr nächstes Ziel, das sie unmittelbar erreichen soll, die gelungene Führung des gegenwärtigen Lebens."

Zweites Buch.

1. Kapitel. Von den Mitteln, die Erziehungskunst zu vervollkommnen.

Ein berühmter Philosoph sagt, daß die Erziehung wohl eine Kunst sein müsse, weil uns dafür die Natur keinen Instinct, der uns dabei leiten könnte, verliehen habe. Während alle Thiere an eine fest bestimmte Weise in der Pflege ihrer Jungen gebunden sind, ist es der Mensch allein, welcher hierin einen ungewissen Weg einschlägt. Wie viel verschiedenartige Gebräuche herrschen nicht in dieser Beziehung unter den wilden Völkern! Auch bei den civilisirten Nationen ist es noch nicht gelungen, die Erziehung auf feste Grundsätze zurückzuführen. Woher kommt es, daß man gerade in dieser Zeit, wo man so geübt ist, Alles unter Gesetze zu bringen, in der Erziehungskunst so geringe Fortschritte gemacht hat? Verfasserin

findet die Ursache davon darin, daß, während in allen Erfahrungswissenschaften die Beobachtungen mit so gewaltigem Eifer fortgesetzt werden, nur dem Leben der Kindheit der methodisch zu Werke gehende Beobachter zu fehlen scheint. Daher kommt die Ungewißheit, die selbst noch in der physischen Erziehung herrscht. (V. Wangenheim macht hier die Bemerkung, daß, wenn die Frau Verfasserin auch die ausgezeichneten Beobachtungen eines Haller, Wolff, Sömmering 2c. hätte kennen können, so mußten ihr doch die großen Fortschritte unbekannt sein, welche die Physiologie in neuerer Zeit erst durch die wissenschaftlichen Arbeiten eines Döllinger, Pender, d'Alton, Baer, Rathke, Huschke, Burdach, Crusius und Anderer gemacht hat, wovon selbst heute noch nur eine spärliche Kunde in französischredende Länder gedrungen zu sein scheint.)

Aus dem angezeigten Grunde ist in der moralischen Erziehung alles noch viel ungewisser und schwieriger. Es ist auch ein Unglück, daß man immer nur von Methoden, nie aber von dem guten oder schlechten Erfolge ihrer Anwendung spricht. Man sagt uns wohl, was man thut, nicht aber, ob man wohl daran gethan. Ob man je dahin gelangen wird, die Erziehung wissenschaftlich zu begründen, d. h. ob man, wenn einmal die Thatsachen im Leben des Kindes methodisch geordnet und gewürdigt sein werden, je zu sichern Resultaten komme, weiß die Verfasserin nicht, glaubt aber, daß jedenfalls die Grenzen der Ungewißheit sich enger zusammenziehen lassen würden. Da das Studium der Natur der Kinder schon mit ihrer Geburt beginnen muß, so ist es klar, daß nur die Mütter es sind, welche sich ihm mit Erfolg widmen können. Es werden denselben nun Vorschriften hierüber gegeben; auch wird der Nutzen näher beschrieben, den eine sorgfältige Beobachtung und Aufzeichnung der Entwickelung eines Kindes haben würde. Größer noch würde der Nutzen einer ähnlichen Arbeit werden, welche von den Vorstehern großer Erziehungsanstalten vollführet würde. 2c.

2. Kapitel. Die Geburt und die ersten Monate.

Der Zustand des Kindes unmittelbar nach seinem Eintritte in dieses Leben und seine Entwicklung in der ersten Zeit wird hier vortrefflich beschrieben und dabei gegen den Materialismus manche gewichtige Bemerkung eingestreut. So heißt es z. B.: „Was kann denn ein materialistisches System mit dem Instinkte anfangen? Von woher kommen denn den Thieren jene Befürchtungen und Hoffnungen, die mit einer Art von Divination zusammenzuhängen scheinen? Wie können sie ohne Vorbild und Studium jene wunderbaren Bauten aufführen, wovon nur einige Thiergattungen allein das Geheimniß besitzen?“ „Gesteht man die Unzulänglichkeit rein sinnlicher Ursachen

jener Thatsachen zu, so ist man auch genöthigt, zur Erklärung unleugbarer Thatsachen eine höhere, übersinnliche Ordnung der Dinge anzuerkennen. Wenn ich hinter der Intelligenz eines armen Vogels die höchste Intelligenz schaue, so werfe ich mich gerührt vor dieser auf die Kniee. Alles, was in jeder Gattung an sich bewundernswürdig ist und die derselben verliehenen gewöhnlichen Fähigkeiten übersteigt, erscheint mir als die Wirkung eines erhabenen Instinkts, als ein unmittelbarer Strahl des Lichts von Oben. Das ist es, das dem Vogel die Idee eines Nestes gibt, dem Neugebornen die der Liebe, die er einflößt, und dem Erwachsenen die der Vollkommenheit, der Unsterblichkeit, des Unendlichen, kurz alles Dessen, was viel zu groß oder zu schön ist, als daß es ihm auf Erden jemals hätte begegnen können; es sind dieß jene unwillkürlichen und heiligen Gefühle, die nicht nur in ihm sind, sondern die sein Selbst ausmachen und ohne welche er sich selber nicht begriffe."

Alles, was die Verfasserin über die Entwickelung des Kindes sagt, zeugt von der feinsten und richtigsten Beobachtung, und höchst zweckmäßig erscheinen die Lehren, welche sie bei Beschreibung der ersten Sinnesentwicklungen den Erziehern und Müttern gibt.

3. Kapitel. Anlagen, die im ersten Jahre zu cultiviren sind.

Glückliche Anlagen des Kindes mit Sorgfalt pflegen, sie durch Stetigkeit und Dauerhaftigkeit zu guten Eigenschaften steigern und diese durch Belebung des religiösen Willens zum Range von Tugenden erheben — das ist der nach den Entwickelungsstufen zu bemessende Gang einer Erziehung, welche den Charakter bilden will. Auf jeder Lebensstufe besteht das beste Mittel, schlimme Neigungen auszurotten oder doch zu schwächen, darin, daß man die guten Neigungen beständig bethätigt. Ueberwinde das Böse durch das Gute! das ist die bewunderungswürdige Vorschrift des Evangeliums, in welcher das Geheimniß der Erziehung enthalten ist. Dieses Gute, welches in der zartesten Kindheit vorzugsweise entwickelt und ausgebildet werden muß, sind die innere Ruhe, wodurch die unruhige Thätigkeit seiner Triebe und Begierden gedämpft wird, und das Wohlwollen, das seine Aufmerksamkeit über sich selber hinaustreibt und mit seines Gleichen in Uebereinstimmung bringt. Die innere Ruhe ist ein Erzeugniß der äußern Ruhe. Das Schreien des kleinen Kindes hat immer einen guten Grund und wenn man diesem nachspürt, wird man öfter als man glaubt, wirkliche Leiden auffinden. Die kleinen Kinder haben, was man auch sagen mag, keine Laune, fast immer liegt der Grund ihres Weinens in einer betrogenen Hoffnung, in einem Leiden

das es schon empfindet, oder das es befürchtet. Eines der Mittel, ihnen dieses zu ersparen, liegt in der Regelmäßigkeit ihrer Lebensordnung. — Auch ihre zu stark erregten Gefühle sprechen sich in Thränen aus, und darum ist es gut, sie vor allzu lebhaften Erregungen zu wahren, sollten diese auch zu den angenehmen gehören. Es gibt nichts Bewunderungswürdiges, nichts Großes in der moralischen Natur des Menschen, dessen Entwickelung nicht durch die Heiterkeit der Seele bedingt und befördert würde. Dieses schöne Wort, welches eigentlich nur auf die friedliche Ruhe des Himmels und der Seele angewendet werden sollte, scheint ein Verhältniß zwischen dieser und jenem zu setzen; es bezeichnet einen Zustand, in welchem die Harmonie waltet und das Herz mit der ganzen Welt zufrieden ist. Während eines solchen vollkommenen Gleichgewichts übt ein erleuchteter Wille mit Leichtigkeit die ihm gebührende Herrschaft und alle Bewegungen des Herzens verschmelzen zum schönsten Einklang mit der ewigen Ordnung. Diese glückliche Stimmung treffen wir immer, wenn wir sie nur nicht stören, in der ersten Kindheit. Ihr heller Strahl leuchtet aus den Augen des Kindes und wohnt auf seiner faltenlosen Stirne. Das Kind, in welchem eine sanfte Heiterkeit vorwaltet, scheint sich recht eigentlich seines Lebens zu freuen. Er fühlt sich schon glücklich, wenn es athmet, sieht und seine kleinen Arme bewegt. Es nimmt mit Erkenntlichkeit die ganze Natur in sich auf und die junge Seele scheint ihre Schwingen zu dehnen, um den Wohlthaten, die jene ihr darbietet, entgegen zu flattern. Rühren wir nicht daran, lassen wir das Kind sich innig mit ihr verbinden und hüten wir uns, den sanften Accord, der in seinem Innern anschlagen will, zu verstimmen. Unterbrechen wir, so lange sein seelenvolles Auge anzeigt, daß sein Geist beschäftigt ist, niemals den Gang seiner Empfindungen, die zu Vorstellungen und Gefühlen werden möchten. Stören wir diese innere Thätigkeit ja nicht: denn sie ist gehaltvoller und heilsamer, als alles, was wir selber ihm von Außen geben könnten. Gewiß werden die Kinder zu oft von uns aufgeregt. (Vergl. Arndt, II. Bd. p. 35 dieses Werkes.) Daraus folgt auch, daß man besser daran thut, die kleinen Kinder mit Sachen als mit Personen zu beschäftigen. Eine natürliche Frucht der Heiterkeit ist das Wohlwollen, und dieses wieder eine kostbare Eigenschaft, die man nicht sorgfältig genug hegen und pflegen kann. Umgib deine Kinder mit freundlichen Gesichtern und laß sie Ausdrücke der Sanftmuth und des Wohlwollens vernehmen, so erweckst du sicher und bald zärtliche Gefühle auch in ihnen. Keine Art der Ungeduld oder des Zornes, kein herber, verletzender Ton, kein einschüchternder Blick erschüttere die empfindlichen Sinnenwerkzeuge der ganz kleinen Kinder. Solche Mittel wenden die

Quäker an, die wir uns hierin wohl zum Muster nehmen dürfen. Auch ist es eine Erziehungsregel bei den Engländern, mit den Kindern nur leise zu sprechen. Laß o Mutter, um dein Kind her den Frieden herrschen und umgib es, soviel als immer möglich, nur mit angenehmen und ruhigen Gegenständen. Dulde in der Nähe deines Kindes nur solche Menschen, welche wirklich und in der That die Stimmung selber haben, welche du in deinem Kinde hervorbringen und erhalten willst. Ich sage: Wirklich und in der That, denn mit dem bloßen Scheine eines solchen ist hier durchaus nichts gethan, da nichts der Kälte gleichkommt, mit der Kinder heuchlerischen Erweisungen begegnen, als etwa ihre Sympathie mit wahrhaft natürlichen Gefühlen.

Am Ende des Kapitels stehet die Wahrheit: das Studium des Kinderherzens kann lehrreicher für die Ergründung des eigenen Herzens werden, als man denkt. In dem Kinde schon findest du deine eigenen unwillkürlichen Gemüthserregungen und die Gewalt der ersten Eindrücke wieder: denn die Einbildungskraft ist ihrem Wesen nach ewig jung, und das Kind lebt immer im Menschen, obgleich nicht der ganze Mensch im Kinde.

4. Kapitel. Bemerkungen über den Anfang des zweiten Jahres.

In dem Kinde dieses Alters sind Begierden und Neigungen, Freude und Leid, alles bereits lebendig und deutlich ausgesprochen, aber es denkt noch nicht mit Worten. Was bei uns Denken ist, ist bei ihm nur ein Wiedersehen der Gegenstände selbst und eine Erneuerung der Empfindungen, welche jene in ihrer wirklichen Gegenwart in ihnen erregt haben würden. Alles geht in ihrem Kopfe in Bildern oder vielmehr in belebten Scenen vor, in welchen das Leben theilweise sich wiederholt. Unsere eigenen Vorstellungen und Gefühle gehen auf das Kind in so unmerklicher Weise über, daß man in der That nicht begreift, woher ihm ein so schnelles Verstehen kommt. Wir müssen eine Art von Divinationsvermögen, ein sympathetisches Verstehen im Kinde voraussetzen, wodurch es in den Besitz dessen kommt, was in unserm Innern vorgeht. In diesem Alter liest ein lebhaftes und folglich fortgeschrittenes Kind die Gedanken Anderer auf ihrem Gesichte. Man sieht, wie sich alle Schattirungen unserer Stimmung in seinem Innern gleichsam abspiegeln. Es ist ein Spiegel, welcher unsern intellektuellen Zustand mit einer erstaunlichen Treue zurückwirft.

Wenn die Eindrücke anfangs auch vorübergehend sind, so lassen sie doch durch öftere Wiederholung immer tiefere Spuren zurück, und bringen in der Seele eine Stimmung hervor, welche die Er=

neuerung derselben mehr und mehr erleichtert. Auf diese Weise wird allen jenen Gefühlen, welche über die Richtung unsres ganzen Lebens entscheiden, der Weg bereitet.

Trefflich wendet Verfasserin dieses auf das Religiöse an, und zeigt, wie das religiöse Gefühl sehr früh in der jungen Seele aufkeimen und eine ungesuchte Gottesverehrung sich durch Sympathie dem Kinde mittheilen kann. Bei Kindern von diesem Alter ist auch die Lust, auf andere einen Einfluß zu üben, schon bedeutend. Haben sie Gefühl, so verlangen sie es auch, und es verdrießt sie, wenn man das Mitgefühl ihnen versagt. Es ist folglich eine Uebertreibung in der Erziehung, wenn man, in der Absicht die Kleinen gegen den Schmerz abzuhärten, ihnen bei wirklichen Leiden ein gerechtes Mitleiden zu zeigen unterläßt.

Aus der Sympathie entspringt der Nachahmungstrieb des Kindes. Nachdem es gefühlt hat wie wir, will es auch handeln wie wir. Sympathie und Nachahmungstrieb entscheiden bei diesem jungen Wesen Alles. Jene ist das Princip ihrer Gefühle; dieses ist das Princip ihrer Handlungen. Die Kinder machen aber nicht Alles, was sie sehen, ohne Unterschied nach, sondern sie folgen nur denjenigen Beispielen, die mit ihren Neigungen übereinstimmen. Dieß und die Verschiedenheit der Verhältnisse, unter denen sie leben, zusammengenommen, reicht hin, den Unterschied in den Charakteren der Kinder zu erklären

5. Kapitel. Folgerungen aus den vorhergehenden Bemerkungen.

Die Macht der Sympathie über das Gemüth der kleinen Kinder ist die Quelle des unwiderstehlichen Einflusses, den wir auf sie ausüben können. Das Mittel, durch welches man in dieser Zeit der Sympathie auf die Kinder wirkt, ist den Müttern wohl bekannt. Es liegt zunächst in der mütterlichen Kindesliebe. Die Mütter sind es, welche durch ihre Liebe die junge Seele sanft erwärmen. Ihre freundlichen Blicke und Liebkosungen entfalten nur diejenigen Gefühle des Kindes, die auf diesen Wink gleichsam zu warten scheinen, und die ohne diese Zeichen der Theilnahme und Liebe vielleicht gar nicht zum Durchbruche gelangten. Das Herz des Kindes erwacht vor seinem Verstande, und der Funke des Gefühls ist der erste, welcher sich entzündet, und am wenigsten der Gefahr des Erlöschens ausgesetzt ist.

Liebe erweckt wieder Liebe, und soll das Kind sanfte Gefühle erwiedern, so muß Liebe in ihm durch Liebe erweckt werden. Die Zärtlichkeit, die es selber empfindet, ist die Wärme, welche glücklichen Anlagen zu ihrer Entfaltung unentbehrlich ist. Sie allein

ist die erste Nahrung, gleichsam die Milch für die junge Seele, die ohne solche Nahrung nicht wachsen, nicht erstarken kann. Nur durch die vertrauende Liebe, die wir ihnen einzuflößen wissen, lernt man die Kinder in dem Alter von 5 — 6 Jahren kennen. Möchten wir unsere Kinder noch so lieb haben, es wird uns doch, wenn wir uns von ihnen nicht geliebt fühlen, jene Zuversicht, jene Unbefangenheit, welche ihr Vertrauen und ihre Offenheit hervorrufen würden, fehlen. Dann wird der nöthige Einfluß der Sympathie von Andern, statt von uns, auf sie geübt werden. Aber welcher Rath, der sich auf die Führung der Kinder von so zarter Jugend bezieht, könnte ohne alle Beschränkung ertheilt werden, und welche Schonung fordert nicht die Schwachheit dieser Altersstufe!

Heftiger und leidenschaftlicher Liebkosungen hat man sich ganz zu enthalten. Dieselben sollen etwas Ermuthigendes und Kräftigendes für das Kind haben. Geselle ihnen ohne Uebertreibung eine gewisse Munterkeit bei, und verbanne daraus vor Allem jede verweichlichende Schwäche. Zeige dich niemals zornig, weder gegen das Kind, noch auch in seiner Gegenwart gegen andere! Selbst wenn du dich in seinem eigenen Interesse heftig zeigtest, würde dein Kind bald das Motiv deiner Heftigkeit vergessen, und den Ausdruck derselben, der ihm in die Sinne fiel, wird allein auf seine Einbildungskraft fortwirken.

So gebunden das junge Geschöpf auch durch seine ganze Lage ist, so fühlt es sich doch innerlich frei, und hat schon ein Gefühl der Unabhängigkeit. Es ist im Allgemeinen eine gute Maßregel der Erziehung, wenn sie das Kind abwechselnd in entgegengesetzte Verhältnisse bringt, wenn Ruhe und Thätigkeit, Stille und Geräusch, Einsamkeit und Gesellschaft mit einander in bestimmten Zwischenräumen abwechseln. Es ist daher wohlgethan, das Kind zuweilen sich selber zu überlassen und ihm die Gelegenheit zu geben, daß es sich nach seinem eigenen Willen bestimme. Aber so begründet auch das Vertrauen sein möge, das man auf die natürliche Tendenz des Kindes zum Gleichgewichte setzen darf, so wäre es doch sehr unweise, wenn man sich auf die Energie eines solchen Princips ganz verlassen wollte. Denn wäre es auch lebendig genug, um das Entstehen schlechter Neigungen zu verhindern, so würde es doch nicht stark genug sein, diese, wenn sie einmal eingewurzelt sind, zu vertilgen.

6. Kapitel. Art und Weise des Sprechenlernens der Kinder.

Da die Kunst, zu sprechen, die Zusammenwirkung mehrer organischer und geistiger Kräfte verlangt, so ist das Zurückbleiben der einen oder der andern Kraft ein Hinderniß des Fortschreitens in

dieser Kunst. In der That wird zur Schätzung des Lautes ein feines Ohr und zur Artikulirung desselben Geschwindigkeit der Zunge und Kehle verlangt. Zum Verständniß der Worte ist Intelligenz und zum Merken derselben Gedächtniß wesentlich. Wenn diese Anlagen sich in einem ausgezeichneten Grade beisammen fänden, was indeß selten ist, so spricht das Kind nach dem 2. Jahre schon recht gut. Verfasserin beantwortet nun die Frage, wie das Kind zum Sprechen gelangt. Dann heißt es: „Oft beweist die Fertigkeit, sich angenehm und schnell auszusprechen, nichts anderes, als ein Talent, vollständige Sätze im Gedächtniß aufzubewahren, während eine schwerfälligere und weniger regelrechte Ausdrucksweise ein inneres Arbeiten und ein Bestreben, das Wort dem Gedanken genau anzupassen, bezeichnet. Eben deßwegen darf uns auch für die Zukunft des Kindes, welches sich in diesem Falle befindet, nichts weniger als bange sein, nicht etwa deßwegen, weil das Wortgedächtniß nicht an und für sich eine kostbare Eigenschaft wäre, sondern weil es diejenigen, welche nicht einen besondern Geschmack an einer richtigen Gedankenverbindung haben, leicht zur Denkträgheit verleiten kann.

Das gleichzeitige Erlernen verschiedener Sprachen in der ersten Jugend ist zwar ohne Zweifel ein bequemes Mittel, dem Kinde für die Folgezeit eine immer wichtige Kenntniß zu erleichtern, doch glaubt Verfasserin nicht, daß es zur Entwickelung seiner intellectuellen Kräfte viel beitragen werde, wenigstens bei weitem nicht so viel, als das spätere, aber regelmäßige Studium der Sprachen. Das Wesentlichste wird aber immer sein, die Kinder an das richtige Sprechen in ihrer Muttersprache zeitig zu gewöhnen. Die Sprache ist die an den Tag heraustretende Seele, und wer könnte die Macht verkennen, welche diese auf das Glück des Menschen auszuüben vermag.

Drittes Buch.

1. Kapitel, Gewohnheiten im 2. Jahre.

In der Zeit zwischen dem 2. und 4. Jahre ist das Kind noch wahrhaft Kind und die Seele noch ohne Gewalt über sich selbst und der Wille noch völlig unfrei, weil er, dem jedesmal stärksten Triebe folgend, nur einer blinden Macht gehorcht. In diesem Zustande leiten wir das Kind durch Gewohnheiten, welche es in Folge der Sorgfalt, mit der wir es behandeln und der Regelmäßigkeit, die wir dabei beobachten, gar leicht und natürlich annimmt. Gewiß darf dieses sanfte, allerdings aber etwas maschinenmäßige Mittel nicht ausschließlich angewendet werden; allein zu entbehren ist es in keinem Falle, da man bei der Erziehung die Gewohnheiten, die das Kind zuverlässig annimmt, nur entweder für oder gegen sich haben

kann. Nur durch ein inconsequentes und launenhaftes Benehmen könnte man etwa das Kind von der Annahme gewisser Gewohnheiten abhalten, wenn ihm dann, unserm Beispiel folgend, Inconsequenz und Launenhaftigkeit nicht selbst zur Gewohnheit würden. Darauf wird von der Gewöhnung an das Schickliche, an die Ordnung, an Reinlichkeit, an die Achtung des Eigenthums gesprochen und gezeigt, welchen großen Nutzen diese Gewöhnungen für das Leben des Menschen haben.

2. Kapitel. Gewöhnung an Gehorsam.

Wie in dem Kinde ein angeborner Trieb nach Unabhängigkeit unverkennbar vorhanden ist, so trägt es eine eben so natürliche Richtung in sich, seinen Willen dem unsrigen zu unterwerfen, wenigstens dann, wenn wir es mit Consequenz und Festigkeit leiten. Die Festigkeit im Charakter des Kindes achten und dennoch von ihm den nothwendigen Gehorsam erlangen, ist eine der schwierigsten Aufgaben der Erziehung, aber keine unlösbare. Die Lösbarkeit ist in der Sympathie gegründet. Der Glaube des Kindes, daß es seinen Aeltern angehöre, ist Folge eines zärtlichen Vertrauens, und dieses Vertrauen wird einst die Quelle des freien kindlichen, sich ganz hingebenden Gehorsams, jener eben so erhabenen als rührenden Tugend, welche unter allen menschlichen Tugenden allein den Namen der Pietät verdienen konnte. Ein gegenseitiges Sich-Besitzen, wenn man sagen darf, ist der charakteristische Zug jenes innigen Verhältnisses zwischen Vater und Sohn, welches durch seine Heiligkeit, seine Tiefe und die Uneigennützigkeit der Gefühle, welche sich damit verbinden, einzig in der Welt ist.

Daß das Kind nicht Jedermann zu gehorchen habe, ist unwidersprechlich gewiß, aber nicht gewisser als das, daß es immer etwas geben wird, dem es zu gehorchen hat, und daß es nie seine launenhafte Willkür zum einzigen Gesetze machen darf. Der Mensch gehorcht zuerst seinen Aeltern, dann der Vorstellung der Pflicht, welche jene repräsentiren, endlich nur einzig und allein der Idee der Pflicht, wenn diese in ihm zu einer, von andern Antrieben unabhängigen, Consistenz gelangt ist. Das Object des Gehorsams ändert sich allein, die Tugend des Gehorsams besteht.

Ohne den vollen und wirksamen Genuß der Autorität vermöchten die Aeltern niemals ihre erhabene Aufgabe zu lösen. Mit Recht sagt man ihnen, daß sie ihre Gewalt nur mit Mäßigung und Gerechtigkeit zu gebrauchen haben; wollte man ihnen aber dieselbe ganz abstreiten, so hätte auch ihre Verantwortlichkeit für den Erfolg der Erziehung ein Ende. Nie werden auch Aeltern auf den Gebrauch ihres Ansehens über ihre Kinder verzichten, und sie können es nicht,

wenn sie auch wollen. Da die Liebe zu stark, das Interesse zu lebendig, die Verantwortlichkeit zu groß ist, so können sie die menschliche Natur nicht abschwören.

Die Anwendung von Vernunftgründen setzt in dem, an den man sich richtet, das Recht voraus, sich durch das, wozu man es bereden möchte, nicht angezogen zu fühlen: es liegt also etwas Hinterlistiges in deinem Benehmen gegen das Kind, und seine Auflehnung gegen dich, oft auch sein durchdringendes Geschrei zeigen, daß es diese Hinterlist fühle. Du kannst sicher darauf rechnen, daß es in der Folge jedesmal, wenn du wieder anfängst, ihm Gründe auseinander zu setzen, sich der Katastrophe bemächtigen und dich nicht länger anhören wird, als gerade nöthig ist, dich durch seine Einwendungen offenbar ins Unrecht zu versetzen; du bist dann gezwungen, Gewalt zu gebrauchen, Tiran zu sein, weil du nicht Vater zu sein verstandest. Streitsüchtige, egoistische, launenhafte Charaktere ohne wirklichen Kern sind die, leider! nur zu gewöhnlichen Früchte jener unvollkommenen Unterordnung des Kindes unter die Autorität der Aeltern. Ehemals war die häusliche Zucht zu strenge, jetzt ist sie vielleicht zu gelinde. Für die erste Erziehung gibt es einen Grundgedanken, der alle andern beherrschet und diesen zum Vereinigungspunkte dienen muß: der Gedanke des dem Kinde nothwendigen Schutzes. Durch denselben wird sich das ganze System des Verfahrens von selbst ordnen und das richtige Verhältniß zwischen Strenge und Nachsicht, zwischen Liebe und Festigkeit ist dann gefunden. Das Kind dieses Alters hat eine Moral der Sympathie, und dieß ist die einzige, die es jetzt noch haben kann. Das Rechte ist ihm, was diejenigen, welche es liebt, befriedigt; das Unrechte, was von diesen getadelt wird. Weiter geht die Einsicht des armen Kindes noch nicht. Selbst ohne etwas Unrechtes begangen zu haben, hält es sich, wenn es in den Augen seiner Mutter den Ausdruck der Unzufriedenheit liest, für strafbar. Und sollte es ihr einen wirklichen Schmerz verursachen, sie vielleicht in einem Augenblicke der Ungeduld gar geschlagen haben, so wird sein Schmerz der Verzweiflung nahe kommen können. Dieß ist der erste Strahl des Gewissens. Das Verlangen, stets mit seiner Mutter einstimmig zu sein, wird bei dem Kinde zur Lust an seiner Pflicht, wird zum Bedürfnisse der Uebereinstimmung mit Gott und mit allem, was auf Erden am Besten die Stelle Gottes zu vertreten vermag. (Vergl. Art. Pestalozzi p. 77 1. Bd. dieser Schrift.)

Wollte man, wie Rousseau verlangt, dem Kinde keine Pflicht auferlegen, ehe es die verschiedenen geselligen Verhältnisse kennt, auf welche sich die (meisten) Pflichten beziehen, und in denen sie gegründet sind, so würde man die innigsten und heiligsten jener

Verhältnisse gerade auflösen. In dem Alter, in welchem der junge Mensch in den Ursprung des Familienverhältnisses und in dessen Einfluß auf die Organisation der Gesellschaft einen tiefern Blick zu thun vermag, kann er fast schon der Eltern entbehren, und das Band, das sie untereinander vereinigt, ist ihm bereits kein so unentbehrliches mehr. Ueberdieß würde man sich auf diese Weise selbst von dem Gange der Natur entfernen, dem Rousseau doch so genau zu folgen wähnt. Die Natur setzt das Gefühl viel früher in Thätigkeit, als den Verstand; sie verfährt dabei nicht nach Gesetzen der Logik 2c.

Als Mittel, vom Kinde schon früh Gehorsam zu erlangen, werden folgende angegeben: Im Anfange ist die Gleichförmigkeit in unserm Thun Hauptsache.

Vor Allem aber hüte man sich dann, wenn man von dem Kinde Gehorsam verlangt, mit ihm Spaß zu treiben. Das Scherztreiben setzt gleichheitige Verhältnisse voraus, und sobald man lacht, entsagt man der Herrschaft. Spiele oft mit deinem Kinde, zeige ihm die zärtlichste Liebe; hast du aber einmal Gehorsam verlangt, so schmeichle, so bitte selbst nicht mehr. Das Kind versucht tausend Wendungen, um seine kleinen Projecte durchzusetzen, oder deinen Widerstand zu besiegen. Alle diese Versuche aber sind eine Folge der Weichheit und Schlaffheit, mit der man ihm etwas verbietet oder gebietet. Wir haben ohne Nachdruck gesprochen.

Dieser Erörterung wird ein Strafgesetzbuch für 2jährige Kinder hinzugefügt, das, wenn darnach verfahren wird, für die Zukunft ein härteres überflüssig machen dürfte.

3. Kapitel. 3. Lebensjahr. — Thätigkeit.

Nach dem 2. Jahre findet bei den Kindern in der Regel eine merkwürdige Entwicklung statt. Ihre Begierden werden entschiedener; ihre Bestrebungen werden motivirter; in ihrem Wesen verliert sich das Unbestimmte immermehr und Alles in ihnen wird bedeutsamer; ihre Bewegungen — richtiger und leichter geworden — erhalten ein bestimmtes Ziel. Die Lust an Kraftübung ist bei diesen Kindern unerschöpflich. Es genügt, daß sie nur die Vorstellung einer Handlung haben, um sie gleich zu versuchen, und alles, was sie machen sehen, möchten sie nachmachen. Trefflich setzt die Verfasserin dieß Alles auseinander. Dieser Thätigkeit des Kindes, ohne jedoch zu starke Reizmittel anzuwenden, beständig Nahrung zu geben, ist vielleicht der Inbegriff der ganzen Erziehungskunst. Da die lange Weile Quelle der Launenhaftigkeit, innerer Mißstimmung und Widersetzlichkeit bei den Kindern ist, so liegt das Geheimniß, sie gut und artig zu erhalten, in der besonnenen Beschäftigung ihres Geistes,

In Familien des 3. Standes, wenn darin der gesunde Menschenverstand und der Sinn sanftmüthiger Mutterliebe waltet, findet man oft artigere und verständigere Kinder, als in andern Familien, weil die Kinder jener vor denen dieser die besondere Begünstigung haben, daß ihnen alles, was sie sehen, interessant wird, weil sie es verstehen und daran Theil nehmen können. Die geistigen Beschäftigungen der andern Stände bleiben den Kindern größtentheils ganz fremd, und da sie die ganze Aufmerksamkeit des Mannes in Anspruch nehmen und von den Kindern abziehen, verursachen sie diesen die tödtlichste lange Weile. In solchen Familien ist man also auf die Abwechslung des Spiels, das man mit ihnen treibt, beschränkt, d. h. auf das, was ihrer Einbildungskraft schmeichelt. Man stellt die jungen Gemüther unter den Einfluß von Illusionen, und gibt ihnen, um ihre Thätigkeit anzuregen, die Mittel, das wirkliche Leben in tausenderlei zerstreuenden Ergötzlichkeiten nachzuahmen. Fürwahr, ein wichtiges Hülfsmittel, ein gutes Mittel zur Entwickelung des Verstandes, für die Bildung des Charakters aber wäre die Wirklichkeit, die ihnen Theilnahme einflößte, von höherem Werthe. In dieser so wichtigen Beziehung könnte man aus dem Thätigkeitstriebe des Kindes wohl mehr Nutzen ziehen, als gewöhnlich geschieht. Der Reiz eines so einfachen Triebes könnte leicht dazu benutzt werden, Gefühlen, die sich zu langsam entwickeln, einen größeren Schwung zu geben. Wie dieß geschehen könne, zeigt Verfasserin z. B. an der Geschwisterliebe, die sich zuweilen spat genug kund gibt. Dieselbe kann man besser entwickeln, wenn man den ältern Geschwistern so früh als möglich Gelegenheit gibt, für das jüngere thätig zu sein. Der Gedanke, den Thätigkeitstrieb der Kinder dazu zu benützen, sie früher in das wirkliche Leben mit dessen verschiedenen Interessen einzuführen, dürfte wahrscheinlich dereinst zur Axe werden, um die sich die Erziehung zu drehen hat. Man befindet sich schon auf dem Wege dahin und wenn man fest dahin strebt, dabei nur reine und uneigennützige Triebfedern in Bewegung zu setzen, so wird man auch auf einen wahrhaften Fortschritt in der Kunst, künftige Geschlechter zu erziehen, hoffen dürfen. Im Gegentheil aber werden die Erzieher nie eine harmonische Entwickelung aller Seelenthätigkeiten bewirken können, wenn sie fortfahren, auf den schnellen Erfolg einen größeren Werth zu legen, als auf die Motive der Anstrengungen, durch welche jener erlangt wird, und wenn sie weniger die Bereicherung des Gemüths, als den bloß äußerlichen Erwerb ins Auge fassen. Gelangen die sittlichen Anlagen nicht zur wahrhaften Ausbildung, so werden selbst die übrigen Talente darunter leiden. Denn mit Recht sagt der Psalmist: Die Schönheit der Königstochter strahlt von Innen heraus.

4. Kapitel. Fortsetzung des 3. Jahres. – Wahrheit.

Von welchem Werthe ist nicht für jedes menschliche Wesen die Wahrheit des Charakters! Indem du daher das Kind zur Wahrhaftigkeit anhältst, sicherst du ihm seine moralische Existenz. Das darin waltende Leben ihm zu erhalten, ist weit nöthiger, als selbst die Erhaltung des leiblichen Lebens. Der wesentlichste Antrieb zur Wahrhaftigkeit liegt immer an sittlichem und religiösem Gefühle. Der Sinn für Wahrheit, der wie jeder andere Sinn, auch eine natürliche Anlage ist, kann nicht früh genug entwickelt und gebildet werden. Zu diesem Zwecke muß man den Kindern begreiflich zu machen suchen, daß ihre Worte die Thatsachen so bezeichnen müssen, wie sie wirklich sind. Das Kind muß dahin gebracht werden, daß es, wenn es in seiner Erzählung den kleinsten Irrthum sich zu Schulden kommen läßt, denselben mit aller Sorgfalt sofort berichtige. Aber es kommt nicht allein auf die Genauigkeit der Erzählungen des Kindes an, sondern auch alle seine Kriegslisten müssen vereitelt werden, diese muß man entdecken, durchbrechen und so zeigen, daß man sich nicht hintergehen läßt. Allen Uebertreibungen, Prahlereien und sonstigen zweideutigen Erzählungen begegne von deiner Seite ein finsteres Schweigen. Nichts stellt dich in der Idee des Kindes so hoch, nichts sichert dir so sehr den Respect von deinen Einsichten, als die Erfahrung, die es selbst an deinem Scharfsinne macht. Noch eine andere wichtige Pflicht liegt dir hier ob, nämlich die, dir das Vertrauen deines Kindes zu erwerben. Suche es dahin zu bringen, daß es dir seine kleinen Fehler bekennt, und vergelte eine solche reine Wahrheitsliebe und die Offenheit immer mit vollständiger Verzeihung derselben. Noch mehr aber hat man sich davor zu hüten, die Kinder auf gefährliche Proben zu stellen. Jede Probe, auf die das Kind gestellt wird, gefährdet seine Aufrichtigkeit — eine Eigenschaft, die sich nur bei einen ruhigen Gemüthe befestigen läßt. Bei weitem wesentlicher ist aber, daß wir selbst gegen das Kind vollkommen wahr seien. Ein Kind täuschen, heißt nicht bloß, ihm ein verderbliches Beispiel geben, es heißt vielmehr, sich in der Achtung des Kindes vernichten, es heißt, sich völlig unfähig machen, ferner zu seiner Erziehung zu wirken. Die gewissenhafteste Wahrhaftigkeit im Erziehen verfehlt nie, sich auch im Zögling zu wiederholen, dessen Folgsamkeit eine Frucht derselben ist.

5. Kapitel. Ueber die Einbildungskraft der Kinder im 3. Jahre.

Die Blüthe der Ulme ist schon im Frühjahre vorüber; kaum haben sich ihre Blätter entfaltet, so überläßt sie auch schon die

leichten Saamenkörner den spielenden Winden. So die Einbildungskraft der Kindheit. Vorschnell in ihrer Entwickelung, und wenn auch nur sehr einfach in ihren Gestaltungen, doch mächtig in ihren Wirkungen, verschönert und beseelt sie die ersten Tage des Lebens und trübt diese wohl auch zuweilen; sie überflügelt anfangs alle übrigen Anlagen und Vermögen der Seele, dann aber schwindet sie nach und nach in dasjenige Verhältniß zu diesen herab, in dem wir sie gewöhnlich an den Menschen unsers Himmelsstrichs wahrnehmen. Das Kind im 3. oder 4. Jahre personificirt leblose Dinge, wodurch die Eindrücke, die es erhält, bedeutend verstärkt werden. Nicht bloß seine Puppen werden ihm zu lebendigen Wesen, sondern auch andere Dinge, so daß die Thränen, die es über deren Verlust vergießt, etwas viel Zarteres bedeuten, als den Verdruß, etwas, das ihm nützlich war, verloren zu haben. Wie es alles nur mit dem Gefühle erfaßt, so ist ihm nichts unbegreiflicher, als die Abwesenheit des Gefühls in den Dingen. Die gänzliche Unbekanntschaft mit den Gesetzen der Natur und die Leichtigkeit, mit der es den wunderlichsten Vorstellungen Wirklichkeit zuschreibt, erklären allein das ungemeine Interesse, welches es in seine Spiele legt. Das Vergnügen, welches den Kindern die Erzählung auch der einfachsten Geschichtchen gewährt, hängt mit der Lebendigkeit der Bildungen ihres eigenen Geistes zusammen. Es ist für ihr Vergnügen gar nicht nöthig, sich um eine kunstreiche Erfindung abzumühen. Mache ein Kind zur Hauptperson deines Geschichtchens, gib diesem eine Katze, ein Pferd oder sonst so viel an Nebenfiguren bei, als es nöthig ist, um ein Bild zu machen, bringe Wärme in deinen Vortrag, und du kannst sicher sein, daß dir dein kleiner Zuhörer mit gespannter Aufmerksamkeit folgen und daß das Interesse, das du so in ihm erregst, fast an Leidenschaft grenzen wird. Wo er dir begegnet, wird er die Wiederholung des Geschichtchens verlangen. Dann aber nimm dich wohl in Acht, daß du nichts daran änderst. Er will den ganzen Vorgang wieder haben; der geringste Umstand, den du hinweglässest oder hinzufügest, verscheucht die Illusion, in der er sich wohl gefiel.

Je mehr die Einbildungskraft des Kindes bei einer Sache in Thätigkeit gesetzt ist, desto größer ist seine Freude daran. Es liebt die Dinge, die es sucht, innerlich umzugestalten, und gerade die eigene Fiktion ist es, an der es seine Lust hat. Das Spielwerk, das es selber erfindet, unterhält es auch am meisten. Zu getreue Abbilder wirklicher Dinge haben das Schicksal dieser Dinge selbst, d. h. es wird ihrer bald überdrüßig. Das ganze Dasein dieser Kleinen ist dramatisch. Ihr Leben ist ein freundlicher, lang und absichtlich unterhaltener Traum. Unaufhörlich sind sie die Erfinder neuer Scenen, sind ihre eigenen Decorateurs und Acteurs. Ein 2½ jähriger Knabe bringt einen Theil des Tages damit

hin, den Kutscher zu spielen. Seine Pferde sind zwei Stühle, die er vermittelst einiger Bänder zu seinem Gespanne vereinigt. Bei der ungemeinen Lebhaftigkeit der kindischen Einbildungskraft, zu der sich gewöhnlich noch eine große Erregbarkeit und Schwäche der Nerven gesellt, ist es ein wahres Verbrechen, die Leichtgläubigkeit dieser armen Geschöpfe durch Schreckbilder zu mißbrauchen. Man kann sie närrisch, blödsinnig, jedenfalls so furchtsam machen, daß Schrecken aller Art ihr ganzes Leben verbittern. Es ist demnach leicht, bis zur Quelle ihrer Furcht hinaufzusteigen, nicht leicht ist es aber, das Uebel zu heilen, wenn es einmal da ist. Das Wesentlichste besteht daher darin, ein solches Schreckbild niemals hervorzurufen. Alles Raisonniren darüber ist fast immer unnütz. Gegen eine bestimmte Art von Furcht gibt es ein direktes Mittel. Es besteht darin, den gefürchteten Gegenstand, wenn es möglich, der Vorstellung, die sich das Kind davon macht, in der Wirklichkeit gegenüber zu stellen. Dieses Mittel muß aber doch immer mit großer Vorsicht gebraucht werden. Eine andere Eigenthümlichkeit der kindlichen Einbildungskraft zeigt sich darin, daß sie sich nur mit der Gegenwart beschäftigt. Von seinen Gefühlen des gestrigen Tages weiß das Kind nichts. Ein verschuldeter Unfall ist ihm eine Begebenheit, wie jede andere, an die man nicht mehr zu denken braucht. In seinem natürlichen und gesunden Zustand kennt also das Kind wohl die Hoffnung, aber nicht die Furcht. Mit solcher Sorgfalt sichert ihm der Himmel sein Glück.

Vergegenwärtige dir aber die eben so lebhaften, als leicht geschaffenen Freuden dieses Alters, sein Leben in der Gegenwart, in dem die Kindheit verfließt, und die deine Liebe zum Beßten deiner Kinder so fruchtbar machen kann, denke an ihren unversiegbaren Frohsinn, an diese überall der Lust geöffneten und der Sorge und dem Kummer verschlossenen Pforten — und du wirst dich des Gedankens nicht erwehren können, daß die Zufriedenheit dieser geliebten Wesen eine besondere Gabe der Vorsehung ist. Und wenn das Glück, wie ein berühmter Mann sagt, in jedem Alter die Temperatur ist, in welcher die Keime des Guten am besten wachsen, scheint es dann nicht, als habe der höchste Lenker durch die lange Glückseligkeit der Kindheit die Moralität der Menschheit vorbereiten wollen?

6. Kapitel. Von dem Gewissen vor dem 4. Jahre.

Das Kind von einigem Gefühle hat gewöhnlich eine Person, welcher es anzugehören glaubt. Dieser Person hält es sich auch für sein Benehmen verantwortlich; sie ist sein Gewissen; von ihrem im Voraus geahnten Ausspruche erwartet es Lossprechung oder Verurtheilung. Ist das Kind der Versuchung unterlegen; so regt sich

beim Wiedersehen seines Herrn und Meisters sofort auch sein Gewissen. Wenn auch die Sympathie kein geeignetes Princip der Moralität abzugeben vermag, so ist sie doch ganz gewiß im Alter der Kindheit eine der Quellen, aus der sie geschöpft werden kann. Die Liebe und die Ehrfurcht, welche Aeltern ihren Kindern einflößen, werden nach und nach in diesen zur Liebe und Ehrfurcht auch gegen die Pflichten, welche jene ihnen auferlegten. Das Urtheil der Aeltern, das Kinder immer voraus ahnen, wird nun schon seines Inhalts wegen zu einer Autorität für sie, und eine immer reinere von dem Gefühl unabhängige Idee von Pflicht beginnt in ihrem Gemüthe Wohnung aufzuschlagen.

Die heilige Schrift spricht aus, daß das Herz des Menschen verdorben sei. Und wer möchte daran zweifeln, daß der Mensch in der That sündhaft sei? Denn was finden wir in unserm Innern? Eine innige Ueberzeugung von der Freiheit unserer Entschließungen und eine hinlänglich klare Kenntniß des Wegs, den einzuschlagen uns die Pflicht vorschreibt. Was erblicken wir in unserm Wandel? Beständige Abweichungen von dem rechten Wege, den wir verfolgen könnten. Das Princip des Todes liegt in jedem Menschenherzen. Die Existenz der bösen Triebe ist nicht zu verkennen. Diese sind verderbliche Anlagen, welche ihre Richtung auf die Erstickung der Liebe zum Guten, auf die Vernichtung desjenigen Gefühls, in dem das moralische Leben sich regt, nehmen. Wenden wir uns zurück zu dem, was uns die Beobachtung der Kinder lehrt, so finden wir, daß mit Ausnahme einer ganz allgemeinen Anlage zum Egoismus, die von der Geburt an mit einem unbedingt nothwendigen, aber stets zu heftigen Gefühle, dem der Selbstliebe verbunden ist, keine bestimmte böse Neigung allen Kindern gemeinsam wäre; daß sich aber immer in jedem Charakter irgend ein gefahrdrohender Punkt entdecken läßt. Man hat also frühe den gefährlichen Richtungen ein Gegengewicht zu geben, damit sie sich nicht zu Gewohnheiten befestigen. Dieses Gegengewicht besteht vorzüglich darin, daß die guten Regungen gepflegt und dadurch die schlechten in ihrer Entwickelung gehemmt werden.

Eine Illusion, der wir uns hingeben, macht uns geneigt, an die Reinheit des Kinderherzens zu glauben; wer aber vermag am Ende die Augenfälligkeit des Gegentheils zu verkennen? Diese armen Kleinen sündigen fast in jedem Augenblick der Absicht nach, diese aber wird nicht verwirklicht. Wenn sie auch den Willen haben, sich zu verstellen, so täuschen sie doch nicht, und wenn sie auch schaden wollen, so schaden sie doch nicht. So nehmen wir ihre Durchsichtigkeit für Offenheit und ihre Schwäche für Unschuld. Diese Lehre von der sündhaften Richtung des menschlichen Herzens ist für die Er=

ziehung nicht schädlich, sondern nützlich. Denn Aeltern, welche von den der menschlichen Natur inhärirenden Fehlern überzeugt sind, fühlen bei der Entdeckung der Fehler ihrer Kinder nicht jene Ueberraschung, jene tiefe Entrüstung, welche sie zur Härte verleiten könnte, sie sind vielmehr gerüstet, die Neigungen, deren Entstehen sie voraus sehen, zur rechten Zeit zu bekämpfen, und lassen sich nie durch eine trügerische Sicherheit einschläfern. U. s. w.

7. Kapitel. Vortheile einer frühzeitigen Entwicklung des reliösen Gefühls.

Die Seele ist, vermöge des göttlichen Funken des Geistes, der sie erst zur Seele macht, ihrem Wesen nach religiös.

Ein junger, entfernt vom Wasser aufgezogener Schwan würde zwar keine deutliche Vorstellung eines Gewässers haben, aber er würde von unbestimmter Sehnsucht verschmachten; bald aufgeregt und unruhig, bald wieder niedergeschlagen, würden seine Traurigkeit, seine Magerkeit und die gelbe Farbe seines Gefieders hinreichend andeuten, daß seine Bestimmung nicht erfüllt sei. Fände er eine trübe Pfütze, er würde sich hineinstürzen, und dieser edle Vogel würde im Schmutzloch schwimmend, wie ein schlechtes Geschöpf, wie ein Auswurf und eine Schande der Schöpfung erscheinen. Aber man führe ihn an ein fließendes Wasser, man lasse ihm die reinen Wogen des Stroms seine Kraft zurückgeben, und man wird sehen, was der Schwan ist! So verhält es sich mit unserer Seele. Sie kann allenfalls leben, ohne Gott zu verehren, aber sie wird verschmachten und welk werden; sie kann aber auch ihrer unbestimmten Sehnsucht eine täuschende Richtung geben und sich in Aberglauben versenken, wie man dieß an den Ufern des Ganges sieht, während man an den Ufern der Themse und an den Gestaden des atlantischen Meeres, wo sich eine neue Welt erhebt, lernen kann, welchen Schwung die Religion der Seele zu geben vermag. Je länger wir die religiöse Nahrung unserm Kinde vorenthalten, um so ungewisser wird der Erfolg unserer Erziehung. Es gibt in der religiösen Erziehung zwei verschiedene, wohl zu unterscheidende Zwecke; zuerst den, in dem Kinde Gefühle der Frömmigkeit zu wecken, und dann den, es in den Stand zu setzen, denjenigen zu antworten, welche ihm diese Gefühle dadurch rauben möchten, daß sie die Wirklichkeit des Gegenstandes derselben leugnen. Ohne Zweifel soll man beide Ziele zu erreichen suchen; wenn man aber auf den günstigen Augenblick, gegen das Eine hinzuschreiten, warten wollte, würde man den günstigen Augenblick verloren haben, das Andere zu erreichen. Es ist ganz und gar nicht nöthig, nach beiden zugleich zu trachten. Das Kind selbst ist

ja kein erst zu bekehrender Ungläubiger, und es ist, ihm gegenüber, völlig unnütz, Beweise auf Beweise zu häufen.

Die religiöse Erziehung muß früher beginnen als der Zögling in das Alter der Reflexionen eintritt. Aufgabe der religiösen Erziehung ist: sie soll die kindliche Seele zum Umgange mit Gott führen, weil das Gefühl eines solchen Umgangs das innerste Wesen aller Religionen ist. Zur Herstellung dieses innigen und heiligen Umgangs mit Gott, ist der Weg, den uns das Evangelium öffnet, der einzig bekannte. Freilich kann der Geist des Kindes das Ganze der Religion noch nicht umfassen; die Gesammtheit der erhabenen Wahrheiten, welche integrirende Theile der Religion sind, oder sich mit ihr vereinigen, kann sich vor den schwachen Blicken des Kindes noch nicht entfalten, aber alles, was in der Frömmigkeit an Liebe und Trost liegt, alles, was unser Gemüth stützt, stärkt und begeistert, und es noch am eisigen Rande des Grabes erwärmen kann, alles dieß, sage ich, ist frühern Ursprungs und muß mit uns zugleich anfangen. Wenn es eine bestimmte Zeit für den Anfang der Religion in dem Menschen gibt, wenn sich ihr Anfang nicht in den die Kindheit einhüllenden Nebenwolken verliert, wenn es Erinnerungen gibt, die älter sind als sie, dann ist sie auch nicht mehr die unzertrennliche Gefährtin unseres Daseins. Das Leben muß in seiner Blüthe stehen, um die Religion zu seinen Freuden zählen zu können, und sie muß die Schönheit jenes Blüthenlebens noch verschönern. Wer, wie Rousseau, die Macht dauernder Erinnerungen und frühester Gewohnheiten durch einen Knalleffekt, durch einen Theaterstreich ersetzen will, kennt das menschliche Herz schlecht.

Man mag sein Kind von den Verirrungen des Fanatismus oder vor der schrecklichen Lehre eines hoffnungslosen Daseins behüten wollen, so gibt es für beide Zwecke nur ein Mittel: man errege in ihm die Gefühle einfacher Frömmigkeit. Dadurch wird das ganze Werk der Erziehung erleichtert. Das religiöse Gefühl gibt, weil es das innigste der Seele ist, auch allen natürlichen Neigungen derselben mehr Tiefe. Kaum hat die Religion in dem Herzen sich zu regen begonnen, so verbindet sie auch schon, wie es ihr Name anzeigt. Dieses Band, welches die Menschen zu Gott hinzieht, ist es auch, welches unsere Kinder uns zuführt.

Anm. Religion aus dem Lateinischen religio. Dieses Substantivum ist, nach Einigen, aus dem Verbo: religare gebildet, welches zurückbinden, überhaupt binden, befestigen, anknüpfen bedeutet; nach Andern aus: religere, welches Wort eigentlich: Stück vor Stück wieder zurücknehmen, dann wieder lesen, von der Seele gebraucht: genau überdenken und daher religens gottesfürchtig heißt.

8. Kapitel. Religiöse Erziehung der kleinen Kinder. Erste Begriffe.

Um dem Kinde eine Kenntniß von Gott beizubringen, soll man sich desselben Mittels bedienen, dessen sich Gott selbst bediente, um sich dem Menschengeschlechte zu offenbaren, d. h. man soll dem kleinen Zöglinge die Begebenheiten erzählen, in denen sich Gott namentlich zu verschiedenen Zeiten offenbarte. „Die Religion," sagt Fenelon, „ist durch und durch historisch." In diesen Worten liegt der Schlüssel zum Unterrichte in der Religion. Es ist freilich wahr, daß das Verständniß der in der Bibel erzählten Thatsachen schon einige Vorstellungen sehr erhabener Art voraus setzt; dem Kinde fällt es aber in der Regel schwerer, die Definition von der Bedeutung eines Worts zu verstehen, als diese Bedeutung selbst zu errathen. Die Verfasserin macht hierauf treffende Bemerkungen über die sogenannte entwickelnde Methode und sagt, daß man auf dieselbe kein großes Gewicht legen solle. Die Hauptsache beim Unterricht ist immer, daß man dem Kinde für die Gegenstände desselben Interesse einflöße. Sie erklärt sich darauf gegen die Anwendung der Beweisführungen im Religionsunterricht. Das Mittel, von Gottes Dasein zu überzeugen, ist, dem Kinde überall die Wirkungen der göttlichen Allmacht zeigen. Die Macht der Sympathie und die Leichtigkeit, mit welcher die eine Flamme eine andere Flamme im Gemüthe des Kindes entzündet, zeigen deutlich, von welcher Art der Einfluß der Frauen sein kann und stellt ihren Beruf außerordentlich hoch. Von ihnen hängt die Religion der künftigen Geschlechter ab; der Einfluß, den die Mütter eine längere Zeit hindurch auf die Töchter üben, kann in diesen dem frommen Gefühle eine bestimmte Richtung geben, und selbst im Gedächtnisse der Söhne, die früher ihrem Einfluße entzogen werden, heilsame Erinnerungen begründen, die keine Zeit mehr zu verwischen vermag." U. s. w.

Man gelangt bei den Kindern sicherer zum Ziele, wenn man sich an ihr Gefühl, als wenn man sich an ihren Verstand wendet. Ein bewundernswürdiges Unterrichtsmittel geben die evangelischen Parabeln an die Hand, welche glücklicherweise auch zur Entwicklung moralischer Ideen führen. Verfasserin hält es aber nicht so gut, selbst solche sittliche Gebote, welche in der heiligen Schrift enthalten sind, vereinzelt vorzutragen.

9. Kapitel. Religiöse Gottesverehrung.

Ohne Gottesverehrung bleiben wir Gott fremd, gleichgültig gegen seine Vollkommenheiten und wenig darauf Bedacht, in uns wenigstens ein schwaches Nachbild von ihm zu gestalten. Das na=

türlichste Mittel, welches die Mutter hiezu anwenden kann, liegt in der offenen und belebten Mittheilung ihrer eigenen Gefühle an das Kind. Wenn du Mutter, Gott für eine deinem Kinde gewordene unerwartete Freude in seinem Namen dankst, so wird es bald in dein Gebet einstimmen: „Ich danke dir, o mein Gott! daß du diesen Menschen mir so wohl gesinnt gemacht hast!"

Aber das Mittel, welches man am regelmäßigsten anwendet, liegt in der Feier einer häuslichen, dem jedesmaligen Alter des Kindes angemessenen Gottesverehrung. Man muß seiner psychischen Constitution das Bedürfniß, geistig zu wachsen und täglich von Gott neue Kräfte der Seele zu erhalten, so zu sagen einimpfen. Alles, was zu einer niedern Ordnung gehört — die Gewohnheiten, die Formen, das Beispiel — ist nothwendiges Mittel zum erhabensten Zweck aller Erziehung, d. h. zu der Bildung eines religiösen Willens und zu der daraus entspringenden Heiligung des ganzen Lebens. Wie die heiligen Schriften für den Erzieher zum Vehikel des religiösen Unterrichts werden, so kommen sie ihm auch beim Cultus zu Hülfe, weil in ihnen das kräftigste Mittel gegeben ist, das Gemüth zu Gott zu erheben. Ausgewählte Stücke der Bibel müssen aus ihr selbst gelesen und nicht erst in die Sprache des gewöhnlichen Lebens übersetzt werden. Die Erhabenheit und die orientalische Pracht der Bilder im alten Testamente spricht zu der Kinder Einbildungskraft, wie die Unschuld und Naivität in den Parabeln des neuen Testaments rührend an ihr Herz spricht. Vorzugsweise aber öffnet sich ihnen in den Psalmen eine reiche Quelle von Trost und Liebe. Es gibt Psalmen, welche die kleinsten Kinder schon mit einem wahrhaften Entzücken wiederholen und die dann der Mensch während seines ganzen Lebens nie ohne hohe Freude wieder höret. (Man vergleiche damit, was unten G r u b e über diesen Gegenstand sagt).

Der wichtigste Act des Cultus aber ist das Gebet. Das Gebet liegt in unserer Natur: es ist der Seufzer einer gefangenen Seele, es ist der Vorgeschmack ihrer Befreiung, es ist das Vorgefühl der Ewigkeit. Der Mensch betet, auf welcher Stufe der Sittigung er auch stehen möge; der mit den Wohlthaten der Offenbarung unbekannte Wilde betet schon und es betet auch der im Glauben vollendete Christ. Von dem ganzen Zustande himmlischer Wesen ist uns nichts begreiflich, als das, daß sie beten. Wir glauben es zu sehen, wie die Engel beten, und wissen, daß Jesus Christus ohne Unterlaß gebetet hat. Wie für das Ganze der Gottesverehrung, so ist auch für das Gebet eine dazu fast bestimmte Zeit zweckmäßig. Nach der Ueberzeugung der Verfasserin kann ein lebhaftes und dem gemäß vorgerücktes Kind schon gegen sein 3. Lebensjahr hin für einen Strahl religiösen Lichts empfänglich sein und daher auch der Gottesverehrung fähig erachtet

werden. Die Mutter soll das Kind kurze und ganz einfache Gebete, welche sie nach den Umständen verändern kenn, wörtlich nachsprechen lassen. Die Verfasserin theilt hierauf mehrere solche Gebete von andern Schriftstellern mit, in denen die kindlichen Gefühle ohne Zweifel auf eine recht einfache und zweckmäßige Weise ausgedrückt sind.

Zuletzt faßt sie die auf das Studium der Seele in der ersten Kindheit bezüglichen Thatsachen zusammen und stellt dieselben übersichtlich dar. Im ersten Theile ist auch von den Uebersetzern ein Anhang beigegeben, welcher die moralische Weltordnung von Eschenmayer enthält. Der zweite Theil enthält das 4. 5. 6. und 7. Buch, worin ganz besonders von der intellectuellen Bildung, jedoch nicht ausschließlich, gehandelt wird. Man findet da treffliche Bemerkungen über Plan zum Unterrichte, über die Gegenstände, welche bei der Bildung vorzugsweise ins Auge zu fassen sind; über Entwickelung der intellectuellen Anlagen und Fähigkeiten; über die Mittheilung von Kenntnissen; über den Werth der Methoden; über die Mittel, das Gedächtniß zu stärken, das Nachdenken zu üben; über sittliche und religiöse Entwicklung; über Strafen und Aufmunterungen; über den Charakter der Knaben; über öffentliche und häusliche Erziehung und im Anhang über Gefühl und Gefühlvermögen und über deren Bedeutung im Organismus der Seele.

Der 3. Theil handelt insbesondere die Erziehung des weiblichen Geschlechtes ab und ist von Eduard Adolph Jakobi, Doktor der Philosophie und der Theologie und Oberconsistorialrath zu Gotha, übersetzt.

Gebrüder Paulus,

Vorsteher der wissenschaftlichen Bildungsanstalt auf dem Salon zu Ludwigsburg:

Die Principien
des
Unterrichts und der Erziehung, wissenschaftlich untersucht und beleuchtet.
Nebst einem Anhange.

(Stuttgart.
Verlag von Ebner und Seubert.
1839.)

Die Gebrüder Paulus: Friedrich, Mediziner; Philipp, Theologe; Christoph, welcher sich den realistischen Wissenschaften gewidmet

und Bergwissenschaft studirt hatte, und Imanuel, Theologe, hatten eine wissenschaftliche Bildungsanstalt errichtet, welche sich zuerst in Kornthal befand, hernach auf den Salon bei Ludwigsburg von ihnen verlegt wurde. Um sich und dem Publikum über die Grundsätze Rechenschaft zu geben, welche sie in ihrer wissenschaftlichen Anstalt im Unterrichte und in der Erziehung befolgten, verfaßten sie vorbezeichnetes Werk. Jeder von ihnen behandelte in derselben diejenigen Zweige der Wissenschaft, die ihm seiner Bildungsrichtung nach am nächsten lagen. Um die Erscheinung dieses Buches zu beschleunigen, erschien es in 2 Abtheilungen, von denen die erste den Unterricht, und die zweite die Erziehung mit einem Anhange enthält, welcher die bestehenden Einrichtungen ihrer Anstalt beschreibt. Die sämmtlichen Abhandlungen sind mit großer Gründlichkeit und in streng wissenschaftlicher Form verfaßt; in allen ist aber einzig der Unterricht in wissenschaftlichen Anstalten vor Augen behalten und der Volksschulunterricht bei Seite geblieben. Daher hat die Schrift auch nur zunächst für den wissenschaftlichen Lehrer Interesse, für den Volksschullehrer nur in so weit, als derselbe auch das Wesen und den Unterricht in den Studien-Anstalten, im Gymnasium und den Realschulen im Allgemeinen kennen zu lernen und seinen Geist durch das Studium pädagogisch-wissenschaftlicher Aufsätze mehr auszubilden sucht. Die Untersuchungen und Erörterungen, welche die einzelnen Abhandlungen dieser Schrift enthalten, sind aber von der Art, daß nur schwer eine kurze Mittheilung und ein zusammenhängender Auszug aus denselben gegeben werden kann. Man muß sich daher hier fast einzig auf die Resultate beschränken, welche aus jenen wissenschaftlichen Erörterungen hervorgehen, und auch aus ihnen kann nur das Wesentlichste und Nächstliegende angegeben werden.

I. Abtheilung.

Ueber Bildung im Allgemeinen und insbesondere über den Unterricht.

I. Ueber die Stellung des Unterrichts- und Erziehungswesens in unserer Zeit. Hier werden die vorzüglichsten Ereignisse vorgeführt, wodurch in der neuen Zeit das Unterrichts- und Erziehungswesen verändert worden ist. Nach dem Mittelalter hat sich die Idee einer auf Philologie und Kenntniß der classischen Vorwelt gegründeten Bildung aufgebaut. Bei diesem Stand hatte der Staat ein sehr einfaches Verhältniß zur Jugendbildung. Es ward eine bestimmte Anschauung des Wissens als die alleinherrschende und mit der Wissenschaft oder Humanität selbst für identisch gehaltene angetroffen und der Staat hat diese Anschauung zu seinem eigenen Prin-

cip im Betreff der Behandlung des Unterrichts gemacht. Auch war dieser seinem Organismus nach auf eine Art bestimmt, die kein Raisonement zuließ. Auf ähnliche Weise verhielt es sich mit der sittlichen Bildung der Jugend. Wie es bei aller Ausdehnung des Wissens doch nur Eine Wissenschaft und nur Eine Art, sie zu betreiben gab, so hatte auch nur Eine Weltansicht Raum, sich zu äußern und geltend zu machen. Nirgends war daher ein Bedürfniß, den Knaben aus seinem ursprünglichen Lebensverhältniß in der Familie herauszunehmen, und ihm eine sittliche Bildung zu geben. Die Reformation war Ursache, daß man in religiöser Beziehung am frühesten daran dachte, die Bildung der Jugend dem zufälligen Einfluß der Familie zu entnehmen, und ihr eine künstlich geordnete Erziehung zu gewähren: Jesuitenschulen; Hallische Erziehungsanstalt. Durch die französische Revolution und durch das Emporkommen des Handels und der Gewerbe wurde der Stand verändert. Durch eine Philosophie, die mit den Lehren der französischen und englischen Freigeister zusammenhing, wurde die Familie nicht minder als der Staat für ein willkürliches Verhältniß angesehen; daher wurde es nöthig, die Jugend, die nach diesen neuen Theorien ihre Anschauung der sittlichen Welt gestalten sollte, den Verhältnissen zu entnehmen, die die Achtung für die bisher bestandene sittliche Weltordnung als erste Bedingung ihres Daseins in sich trugen. Die Erziehung in Privatanstalten kam empor. Rousseau ist bekanntlich der Mann, der zuerst jene antisocialen Grundsätze auf die Erziehung anwendete. Auch gegen die Strafen der Erziehung erhoben sich jetzt die Stimmen: philanthropische Schule. Eine analoge Veränderung war auf dem Feld des Unterrichts geschehen. Es hatte sich auf der einen Seite das Bedürfniß einer wissenschaftlichen Auffassung für den Inhalt des Handels und Gewerbslebens herausgestellt, auf der andern Seite die Naturwissenschaft in einem solchen Grade sich entwickelt, daß ihre Bedeutung sowohl fürs eigentliche Gewerbsleben, als auch für die Fälle des gewöhnlichen Lebens nicht mehr verkannt werden konnte. Die realistische Bildung begann, der humanistischen sich entgegen zu stellen. Dadurch entstanden im Gebiet des humanistischen Unterrichtes selbst Neuerungen. Dazu kamen noch die Streitigkeiten über die Methode des Unterrichts. Man gerieth auf die Idee, den Unterricht so aufs Formelle zu reduciren, daß die Erwerbung einer Kenntniß von Jedem selbst bewerkstelligt werden könne, ohne andere Anleitung als die eines richtig anschauenden und denkenden Geistes. Pestalozzi. Bei dem Streit zwischen Humanismus und Realismus gelangten auch zwei Wissenschaften, die zwischen beiden Theilen mitten inne zu stehen schienen, zu Ehren: die Geschichte und Geographie. Das erwachte literarische Leben Deutschlands und der deutsche Frei-

heitskrieg gegen Napoleon erregten auch ein besonders Interesse für die Muttersprache. Nicht geringen Einfluß auf die Ansichten über Jugendbildung übte die Spekulation seit Kant bis auf Hegel, da häufig aus den philosophischen Systemen der Zeit die Principien der Erziehung und des Unterrichts genommen wurden. Aus dem Allen erklärt es sich, warum jetzt so viel über Jugendbildung geschrieben und gesprochen wird. Am Ende wird noch besonders hingewiesen, daß die Privaterziehungsanstalten durch die Entwickelung der Zeit herbeigeführet wurden, und darum auch als Zeitbedürfniß zu betrachten seien. Ihr Beruf ist der, die Aufgabe der Jugendbildung auf die Weise zu fördern, welche nach beßtem Wissen als die passendste erscheint. Als wissenschaftliche Individualitäten sollen sie in Bezug auf ihren Inhalt zu den Staatsanstalten nicht mehr im Gegensatz, sondern im Verhältniß einer gegenseitigen Ergänzung stehen.

II. Ueber das Wesen und den Begriff der Bildung.

Hier ist zuerst davon die Rede, daß der Mensch nicht dazu gebildet werden kann und soll, um in seiner Person ein Ideal der vollkommenen Menschheit darzustellen und einen Ueberblick des ganzen Feldes menschlicher Thätigkeit zu erhalten, sondern daß er dadurch vielmehr bloß Fähigkeit und Vorbereitung für dieses oder jenes einzelne Geschäft erlange. Die wahre Bildung muß diejenige sein, in welcher beides, das Allgemeine und das Besondere vereinigt ist. Allgemeine Bildung ist von der besondern so wenig zu scheiden, oder ihr entgegen zu setzen, daß vielmehr die erstere ohne die letztere gar nicht erreicht werden kann, sondern als die Frucht derselben erscheint.

Allgemeine und besondere Bildung sind nicht als Arten, sondern als Stufen zu betrachten. Brauchbarkeit für die Welt, Werth fürs Leben soll durch die Bildung hervorgebracht werden. Daher muß zum Stoff der Bildung jedesmal das genommen werden, was in derjenigen Sphäre, welcher die Bildung gilt, den Inhalt des Lebens ausmacht. Ein Doppeltes ist, was als Hauptbestandtheil der Bildung erscheint. Der Einzelne soll die Welt, in die er eintritt, in ihren verschiedenen Verhältnissen als vor ihm bestehend anerkennen und daher seine persönlichen Wünsche und Bestrebungen diesen Verhältnissen anzupassen lernen. Dies ist nichts Anderes als sittliche Bildung. Das Mittel aber, zu ihr zu gelangen, ist die Erziehung, welche den Menschen gewöhnt, zunächst in die Verhältnisse sich zu fügen, in denen er sich unmittelbar befindet, damit ihm nach und nach der Sinn fürs Allgemeine aufgehe und er die sittliche Ordnung schätzen lerne. Das Andere aber, was Noth thut, ist das, daß der Mensch in sich so viel Inhalt des Lebens, so viel Wissen, Geschicklichkeit und Fertigkeit erwerbe, um seinen Platz in der Welt auszu-

füllen, damit die Welt ihn als das, wofür er sich gibt, anerkennen könne. Diese können nur durch Lernen, durch Unterricht erworben werden. Es ist aber hier zu unterscheiden zwischen einem Beruf, der für sich selbst schon eine wissenschaftliche Vorbereitung erfordert, und einem solchen, wobei die Bildung durch Unterricht nicht auf die Ausübung des Berufs selbst berechnet ist, sondern nur zur Förderung und Belebung eines freien Bewegens im geselligen Leben dienen soll. Auch der wissenschaftlich gebildete Mann bedarf keineswegs einer allgemeinen Uebersicht des ganzen menschlichen Wissens und einer tabellarischen Kenntniß seines Inhaltes, sondern nur der vollkommenen Durchdringung eines Theils desselben und des Blicks in die allgemeinen zu Grunde liegenden Gesetze. Hierauf muß also sowohl bei der Wahl als bei der Behandlungsart des Stoffes für seine Bildung gesehen werden. Ganz anders verhält es sich mit dem Gewerbsmann. Für ihn ist die allgemeine Bildung eine solche, in der diejenigen Resultate des Wissens zusammgefaßt werden, die fürs Leben von Wichtigkeit sind. Bei dieser Classe ist die Bildung nicht als eine künstlerisch nach einem Princip geordnete zu nehmen, sondern als eine solche, die das Anwendbarste aus den Resultaten des Wissens aggregatmäßig verfolgt.

III. Ueber das Verhältniß von Realismus und Humanismus.

Zuerst wird auf die Frage eingegangen, ob bloß der Humanismus oder auch der Realismus eine wissenschaftliche Bildung zulasse oder erfordere? Im letzteren wird ein höherer und niederer unterschieden. Dieser begreift die Bildung in sich, welche für Gewerbe, für Handwerke bestimmt ist. Im Betreff dieses Realismus leuchtet es von selbst ein, daß eine wissenschaftliche Bildung in ihm nicht stattfindet. Die Hauptsache ist das Schreiben, Rechnen, Zeichnen, von der Mathematik nur so viel, als dazu gehört, um eine Fertigkeit im Auffassen und Vergleichen von Größenverhältnissen zu erlangen. In den neueren Sprachen unterrichtet man diese Techniker zu keinem andern Zweck, als um sich derselben im Umgang und im Geschäft zu bedienen, aber keineswegs, um eine Einsicht in die Gesetze der Sprache zu erhalten. Wie steht es aber mit dem höhern Realismus, d. i. mit der Bildung derjenigen, die sich zu Technikern in irgend einem Sinne ausbilden wollen, zu Mechanikern, Fabrikanten, Architekten, für den Bergbau ꝛc.? Die Bildung dieser muß um so mehr *wissenschaftlich* betrieben werden, als ihnen nicht bloß Massen von Einzelheiten zu geben sind, und als in ihnen die Fähigkeit des Selbstforschens zu erwecken ist. Hierauf wird die Frage beantwortet, in welches Verhältniß die höhere realistische Bildung zu der humanistischen tritt? Es

wird aus dem Berufe des höheren Technikers bewiesen, daß seine Bildung mit den humanistischen Studien nicht vereinigt werden kann. Denjenigen Ständen, die eine humanistische Vorbereitung erfordern, liegt der vielseitige Beruf ob, die verschiedenen Richtungen des geschichtlichen und geistigen Lebens der Menschheit zu vertreten und zu vollziehen; der Techniker dagegen ist um das Innere dieses Lebens unbekümmert und hat nur die materiellen Mittel zu demselben aus der Natur herbeizuschaffen. Ihm bleibt auch von der mechanischen Arbeit, durch welche jenes Herbeischaffen und Zubereiten geschieht, nur die Leitung und zwar eine im Verhältniß seiner Bildung umfassendere oder beschränktere. Für diesen ist ein Doppeltes nothwendig, nämlich daß er einmal die Quellen kenne, aus denen jene Mittel bezogen werden, somit eine wissenschaftliche Erkenntniß der Natur und ihrer Gesetze besitze, anderseits aber auch von den Bedürfnissen des Lebens, für das er arbeitet, eine Anschauung habe. Diese lassen sich jedoch nicht in dem beschränkten Kreise eines Volkes erschöpfen, es ist vielmehr eine Uebersicht über das Leben der Völker nöthig, in deren Händen der Weltverkehr und die Cultur ist. Hiezu aber ist der einzige Schlüssel Kenntniß der Sprachen der cultivirten Völker, um mit ihrer Literatur und mit ihrem ganzen Leben in steter Bekanntschaft zu bleiben. Diese Sprachbildung, die der Techniker bedarf, ist also nicht bloß umfassender, als die des Handwerkers, sondern hat auch ein ganz anderes Ziel, nämlich nicht bloß Fertigkeit in den neueren Sprachen für den Umgang, sondern hauptsächlich Kenntniß der materiellen Cultur, der Industrie der europäischen Völker. Das Studium eines solchen Berufes kann also mit humanistischen Studien nicht vereinigt werden. Dabei wird nicht geleugnet, daß einem, der schon im Voraus eine humanistische Bildung genossen hat, diese bei Erwerbung einer realistischen förderlich sei, wenn nämlich jene eine gründliche ist. Wenn es aber darauf ankommt, den Gang der Bildungen vorn herein zu bestimmen, so kann das Lateinische nicht als eigentliche Vorbereitung der realistischen Bildung angesehen und behandelt werden.

Ein anderer Gegenstand der Untersuchung ist, ob nicht der Beruf des Humanisten ein Bildungselement erfordere, das dem Realismus entnommen sei? Die Frage wird bejaht, wiefern der Humanist auch Glied des materiellen Lebens ist. Er muß im Stande sein, im Verkehr mit Menschen die einfachen Fälle von Zahlverhältnissen zu verstehen, die im Privatleben gewöhnlich vorkommen, und in der Handhabung von Stoffen die nächstliegenden Gesetze der Raummaaße anwenden zu können. Dieß wäre also Arithmetik und Geometrie in dem Umfang, in welchem sie im gewöhnlichen Leben unmittelbar anwendbar sind. Von eigentlichen Naturwissen=

schaften aber dürfte nur Experimentalphysik für den Humanisten brauchbar sein. Von dem sprachlichen Bildungskreise des Realismus kann je nach Umständen eine oder die andere der neuern Sprachen zum Behuf des Umgangs für den einzelnen Humanisten wichtig sein. Die Fächer, in welche die beiden geschiedenen Gebiete der Bildung mit einander gemein haben, sind Geographie und Geschichte. Die Verfasser sind im Wesentlichen für eine vollständige Scheidung des humanistischen und realistischen Feldes.

Unter IV. V. und VI. ist vom Stufengang des humanistischen Studiums, von den philosophischen Fächern und vom Stufengang der realistischen Bildung die Rede. Es würde die Grenzen dieser Schrift in zweifacher Hinsicht überschreiten, wenn ich über diese Gegenstände Mittheilung aus dem Werke machen wollte. Ich gehe darum sogleich zu VII. über, wo vom Unterrichte in der Geschichte und Geographie gesprochen wird.

Die Geschichte soll dem Humanisten eine allgemeine Anschauung der Art geben, wie sich das geistige Leben unter den Menschen entwickelt und bewegt. Dasselbe oder Aehnliches hat die Geographie für den Realisten zu leisten. Sie soll dem Schüler einen Blick geben in den Zusammenhang des materiellen Lebens der Menschheit, in welchem alle einzelnen Thätigkeiten, zu denen etwa der Realist sich vorbereitet, als Glieder eingeschlossen sind. Nachdem hieraus die Theile der Geographie gefolgert worden sind und angegeben ist, warum diese Fächer zugleich gemeinschaftliche für Humanisten und Realisten heißen können, so wird gesagt, daß es unpassend wäre, dem Humanisten eine besondere Geographie, dem Realisten eine besondere Geschichte zu geben. Darauf wird zu der Frage geschritten, wie die Geschichte und Geographie im Unterrichte behandelt werden solle? Obgleich eine für die andere als Hilfswissenschaft benützt werden kann, so müssen doch beide als wesentlich von einander getrennt werden. Zugleich wird erinnert, daß man ohne einen mehrfachen Curs der Geschichte nicht zum Zwecke gelangen könne. Erst der letzte dieser Curse kann eine eigentliche Darstellung der Geschichte sein nach ihrer Entwickelung in ihrem Zusammenhang. Zu demselben kann der Schüler erst geführt werden, wenn überhaupt die Möglichkeit der Anschauung eines geistigen Lebens als solchen in ihm entstanden ist, d. h. in der Gymnasialzeit. Bis zur Vollendung der Schulzeit muß die Kenntniß der Einzelnheiten der Geschichte so weit gefördert sein, daß die Betrachtung in Beziehung aufs Ganze eintreten könne. Diese Aufgabe hat wieder eine doppelte Seite, nämlich Kenntniß des Inhalts der einzelnen Erscheinungen und Kenntniß der Ordnung, in welcher diese einzelne Facta hinter und neben einander stehen. Die Verfasser sind der Ansicht, daß man

deßhalb diesen Unterricht in zwei verschiedene Curse theile, in deren einem die Chronologie die Hauptsache bildet, die Facta nur zum Haltpunkt im Gedächtniß dienen; im andern aber die Anschauung der Facta das Wichtigere wird, und die Chronologie nur der Uebersichtlichkeit wegen geübt wird. Sie halten es auch für rathsam, den chronologischen Curs voraus zu schicken, und dann erst die Betrachtung der Fakta genauer vorzunehmen. Was den geographischen Unterricht betrifft, so wird zuerst gezeigt, daß der Begriff des Erdlebens oder der Individualität der Länder und ihres Verhältnisses zum Erdganzen, zum Princip der Geographie nicht ausreicht, weßwegen die Verfasser das ihrige, wonach die Geographie Darstellung des materiellen Lebens der Menschheit sein soll, jenem vorziehen. Die Verfasser entscheiden sich dafür, die Statistik als Eintheilungsprincip zu Grunde zu legen, die Terrainbeschreibung aber unterzuordnen. Wenn man ihnen vielleicht die in neuerer Zeit oft erwähnte Freude der Jugend an der Natur einwendet, die man befriedigen müsse, so erwiedern sie: nicht um Unterhaltung kann es sich hier handeln, sondern um eigentliches Lernen, und wer nur das Leben der Natur kennen lernen will, der sucht umsonst nach diesem in der Geographie. Landschaftliche Schilderungen aber und allgemeine Darstellungen sind es nicht, die die Jugend anziehen und bilden, sondern Einzelheiten und bestimmt ausgesprochene Facta. Solche also, d. h. vorzüglich Namen und Zahlen müssen den Inhalt dieses Curses bilden. Die Verfasser bezweifeln übrigens auch jenes Interesse der Jugend an der Natur, sie berufen sich vielmehr auf ihre Erfahrung, daß die angeblich so leblosen statistischen Zahlenangaben der Jugend ein eben so lebhaftes Interesse einflößen, als irgend eine Naturbetrachtung. Diesem statistischen Curs soll aber ein Elementarcurs vorangehen, welcher die wichtigsten geographischen Begriffe enthält, natürlich nicht abstract theoretisch, sondern in einem Ueberblick des ganzen Gebietes der Geographie dargestellt. Mit dem Gange, welcher mit dem Vaterlande in der nächsten Umgebung anfängt und eine größere Anschaulichkeit der geographischen Begriffe dadurch zu erzielen sucht, daß er diese an dem Concreten, was der Knabe vor Augen hat, nachgewiesen findet, sind die Verfasser auch nicht einverstanden. Denn nach Allem, sagen sie, was sich Psychologisches über die Erkenntnißweise des Knabenalters ergibt, ist vielmehr gerade das Concrete das, aus welchem der Knabe am schwersten die einzelnen Elemente heraus findet, und die fremdeste und abstrakteste Sphäre ist seiner Receptivität die angemessenste. Gewiß ist es leichter, sagen sie, dem Knaben die Idee eines Staates, sowie er überhaupt sie zu fassen im Stande ist, in einer allgemeinen Angabe ihrer Merkmale, als in der Wahrnehmung der politischen Verhältnisse seines Dorfes auf-

zuschließen. Man verlange nur nicht zu viel auf einmal; man lasse dem Knaben Data lernen, die ihm später nützlich sein können, während ihm nachher zu ihrer Erlernung Zeit und Gedächtniß mangeln.

VIII. Der Unterricht in der deutschen Sprache und die Sprachbildung der Realisten.

Nachdem hier zuerst Einiges über die Sprache des gewöhnlichen Verkehrs und über die des wissenschaftlichen Lebens gesagt ist, so heißt es, daß der Realist eines deutschen Schulcurses bedarf, welcher ihm die allgemeinen Gesetze der Grammatik und ihre Formen, zunächst nur an der deutschen Sprache zur Anschauung bringt. Der Humanist hat einen solchen Cursus nicht nöthig. Als Zweck des deutschen Schulcursus für den Realisten wird die Einsicht angegeben in das allgemeine Leben der Sprache, in besonderer Anwendung auf die Muttersprache. Der Schüler soll zur Unterscheidung der verschiedenen Wortklassen, der Stamm-, Vor- und Nachsylben angeführt und im Rechtschreiben, welches damit zusammenhängt, geübt werden; das ist der einleitende Theil für die Grammatik. Was den grammatischen und syntaktischen Unterricht der Muttersprache betrifft, so herrscht zwischen ihm und dem in den alten Sprachen ein bedeutender Unterschied. Denn gerade umgekehrt macht im Vergleich mit dem humanistischen Bildungsgange in ihm die Syntaxe die Grundlage des Ganzen aus und die Formenlehre wird nur auf untergeordnete Weise als zweites Element dem Sprachunterricht beigegeben. Im ersten Theil des grammatischen Unterrichts, wo die Formenlehre angeknüpft an die syntaktische Lehre vom Verhältniß der Wörter zu einander vorkommt, kann die Lectüre eines Lesebuchs für die Exposition eintreten, wobei natürlich die Hauptrücksicht ist, daß der Schüler über die vorkommenden Wortformen und Wortverhältnisse die genaueste grammatische Rechenschaft zu geben wisse. Der Unterricht nimmt daher einen katechetischen Charakter an. Die Composition findet ihren wahren Spielraum erst im folgenden Stadium, in welchem die Lehre der Satzverbindungen behandelt wird. Jedoch zerfällt dieses Stadium selbst wieder in zwei Hälften. In der erstern sind die bloßen Satzgefüge von zwei unmittelbar auf einander bezüglichen Sätzen zu betrachten, wobei noch immer manches allgemein Grammatische vorkommt.

Die zweite Hälfte aber behandelt den Bau der Perioden, wie er sich zunächst noch nicht nach stylistischen Rücksichten, sondern nach denen des Wohlklangs, der Wortstellung u. s. w. vollendet. Der Schüler hat hier einzelne Gedanken zu größern oder kleineren Ganzen zu vereinigen und letztere wieder auf erstere zurück zu bringen. Damit ist die grammatische Bildung des Realisten vollendet und er tritt

gemeinschaftlich mit dem Humanisten in den höchsten Curs des deutschen Sprachunterrichts ein. In diesem sollen sie geleitet werden in die Gesetze der Rhetorik und Poetik, jedoch mit steter Rücksicht auf die Muttersprache und auf ihre ungemein geistige Theilnahme am nationalen Leben. Dieß soll nicht allein theoretisch mitgetheilt werden, sondern es soll auch eine Anschauung davon vorhanden sein, wie sich namentlich in der deutschen Sprache die Individualität dargestellt habe. Dieß führt auf die deutsche Literaturgeschichte u. s. w.

Unter IX. wird die Religion als Unterrichtsgegenstand betrachtet.

In dieser weitläufigen Abhandlung wird zuerst nachgewiesen, daß der Mensch in religiöser Beziehung einer Bildung eben so sehr fähig als bedürftig sei und daß die religiöse Bildung überall als allgemeinste Bedingung für die Stellung des Menschen im Organismus des menschlichen Lebens verlangt wird. Alsdann wird die Schädlichkeit und Nichtigkeit der Ansicht besprochen, daß alle Fächer der menschlichen Bildung in sich selbst keinen Zweck mehr haben, sondern bloß der religiösen Sphäre dienen sollen. Wenn diese Fächer ihres eigenen Centrums beraubt würden, und dieselben bloß fremden Zwecken dienen müßten, so würden sie bald rückwärts schreiten und dieses Rückwärtsschreiten würde das Werk von vielen Jahrhunderten in kurzer Zeit wieder auflösen und zersetzen. Ebenso wird der Gedanke und Plan einer christlichen Wissenschaft beleuchtet. Verfasser zeigen, daß dieser Plan eitel und nichtig sei, sowohl wenn man der Wissenschaft accidentiell als auch substantiell einen christlichen Gehalt zuschreibt. Accidentiell sucht man die Wissenschaften der religiösen Bildung einzuverleiben, wenn man die Fächer der Wissenschaft gebraucht, verschiedene Religionswahrheiten darin zu entwickeln. Substantiell sucht man die menschlichen Wissenschaften mit der Religion zu vereinigen, wiefern der religiöse Gehalt das Wesen und den Grund aller Wissenschaften bilden soll, wobei es nur darauf ankäme, bis auf diese Tiefe desselben hinab zu bringen. Bei dieser Gelegenheit kommen die Verfasser auf die Schrift zu sprechen: Der Unterricht in der Erdkunde. Anleitung zur organischen Gestaltung desselben auf christlich wissenschaftlichem Standpunkte von L. Völter (Reutlingen 1839), weil hier der Plan einer christlichen Wissenschaft ausgesprochen ist. Sie sagen hierüber unter Anderm Folgendes: Der Herr Verfasser verwahrt sich zwar ausdrücklich am Schlusse vor einer bloß zufälligen, accidentiellen Verbindung des Religiösen mit der Wissenschaft; allein wir können die Verbindung, wie sie sich im Laufe der Entwickelung

erweist, doch nicht anders ansehen. Denn sowohl das, was oben angegeben ist, als auch das Weitere, wo nämlich aus dem Verhältniß der Ethnographie zur Chorographie die Erlösungsbedürftigkeit entwickelt wird, sind nicht Dinge, die zur Wissenschaft selbst gehören, sondern sie erscheinen bloß als Reflexionen über das Vorhandene, so daß die Wissenschaft vollständig geschlossen werden kann ohne sie, und durch sie auch in sich keine wesentliche Veränderung erleidet; sie gehören demnach wissenschaftlich eher und wesentlicher in die natürliche Theologie, und lassen sich ebenso an alle Wissenschaften anhängen. Daher bedarfs auch zu einer gediegenen Geographie nichts Weiteres, „als die Fülle und Güte der Naturgaben recht vor Augen zu malen, das Ineinandergreifen der Natur und der geistigen Verhältnisse und die höchste Beziehung zur Bestimmung des Menschen im Reiche Gottes hervor zu heben,“ d. h. die natürlichen und geistigen Verhältnisse, welche Gegenstand der Geographie sind, nach ihrem eigenen Wesen umsichtig darzustellen. „Für das Weitere, nämlich das Religiöse, genügen Winke,“ die aber keinen wissenschaftlichen Zweck, sondern bloß den der Erziehung haben, „dem Schüler das religiöse Moment zur Anerkennung zu bringen, und ihm eine stille Bewunderung der Macht, Weisheit und Güte des Schöpfers abzunöthigen.“

Nach allem diesen kommen die Verfasser auf die Wahrheit zu sprechen, daß zwar einerseits unverkennbar das Menschengeschlecht auch außer der religiösen Lebensaufgabe noch eine andere, nämlich eine irdische und natürliche zu lösen hat, daß aber andrerseits beide Sphären einander nicht beeinträchtigen, sondern neben einander vollzogen werden können. Das menschliche Wesen vermag nur innerhalb beider Sphären sich zu vollenden und deßwegen kann die Aufgabe in der einen Sphäre nur gelöst werden, wenn auch das Leben in der andern in voller Thätigkeit sich befindet. Aber beide Sphären sind durchgängig von einander zu trennen, und es darf nicht die Qualität der einen auf die der andern substantiell übertragen werden; es ist daher auch jede Sphäre nur nach den in ihr selbst für sich liegenden Gesichtspunkten zu betreiben.

Alsdann leitet die Abhandlung mehr zum praktischen Gebiete des vorliegenden Gegenstandes über, und beantwortet die Frage, wie die Religion aufs geeignetste und planmäßigste dem jugendlichen Gemüthe mitgetheilt werde? Bei Beantwortung derselben wird gesagt, daß auf die individuelle Beschaffenheit des Lebens Rücksicht genommen werden muß, daß der Zweck des Religionsunterrichtes seine eigenthümliche Manier und Methode sich geschaffen habe, welche eine erziehende ist, und ein öffentliches Organ in der Kirche und ein häusliches in der religiösen Privaterziehung gefunden habe; daß die Methode der

Kirche ein Belehren ist, das nicht sich, sondern die Erweckung eines reelen Zustandes im Auge hat, also Erbauung und Ermahnung ist. Bezüglich der organischen Gliederung, welche der religiöse Lehrstoff durch die Rücksichtnahme auf die individuelle Beschaffenheit des aufnehmenden Subjects erleidet, soll das historische Element, in welchem der Inhalt der Religion factisch erscheint, vorangehen, und das reflexive, durch welches die äußern Thatsachen beständig auf die ihnen zu Grunde liegenden wesentlichen Verhältnisse bezogen werden, das zweite sein. Auch werden zuerst biblische Geschichten verlangt und dann erst biblische Geschichte. Zur Grundlage sowohl der einzelnen Geschichten als auch des ganzen folgenden Zusammenhangs der Geschichte soll die biblische Geographie zu einem integrirenden Theil des Religionsunterrichtes erhoben werden. Als die schicklichste Anordnung erscheint den Verfassern, daß dem ganzen biblisch historischen Unterrichte die Einprägung von Aussprüchen der heiligen Schrift parallel gehe, und dann erst nach Vollendung desselben die christliche Lehre selbstständig folge, zumal da sie auch die Resultate der Geschichte wieder in sich aufnimmt.

Dem soll sodann ein biblischer Curs folgen, in welchem die Bibel als solche betrachtet und gelesen wird. Damit schließt die erste Periode des Religionsunterrichtes. In der zweiten Periode, welche ungefähr mit dem 13. Jahre beginnt, kommt es darauf an, die Religionsobjecte durch den Gedanken zu bestimmten Begriffen zu erheben 2c. Dabei soll sich die biblische Geschichte und die Geschichte von der Offenbarung erweitern, und die Glaubenslehre, welche gegeben wird, soll exegetisch sein, d. h. die einzelnen Wahrheiten sollen auf die ihnen zu Grunde liegenden Hauptstellen der Schrift, die genau nach ihrem Inhalt und dem Ort, wo sie stehen, dem Gedächtnisse einzuprägen sind, auferbaut werden.

II. Abtheilung.

Hier ist unter Nr. X. von der Erziehung im Allgemeinen die Rede.

Der Raum gestattet aber nicht, darüber besonders zu referiren. Bloß dieß wird bemerkt, daß sittliche Reife als die Frucht der Erziehung betrachtet wird.

Unter XI. wird über die Erziehung in Erziehungsanstalten und unter XII. von den Erziehungsmitteln im engern Sinne gesprochen.

Hier findet dann auch eine ausführlichere Betrachtung über Belohnungen und Strafen in der Erziehung statt. Die Verfasser sind

der Ansicht, daß so gut beim Wohlverhalten in gewissen Fällen ein öffentliches Lob, in andern Gaben und Geschenke, wieder in andern Promovirungen und Prämien als nothwendig und passend erscheinen, so gut müssen auch die entgegengesetzten Thätigkeiten Strafen von Seiten der Erziehung erforderlich machen. Auch die körperlichen Züchtigungen werden von den Verfassern in Schutz genommen, und sie fügen zum Schluß ihrer speciellen Untersuchung über die Zulässigkeit dieser Züchtigungen die Zeugnisse der heiligen Schrift, sowie der Praxis des ganzen Alterthums bei. Aus dem Neuen Testamente berufen sie sich p. 377 auf Eph. 6. 4: Ihr Väter reizet eure Kinder nicht u. s. w.; und auf Hebr. 12; 5 — 13., besonders auf die Worte: wo ist ein Sohn, den der Vater nicht züchtiget? Seid ihr ohne Züchtigung, welcher sie alle sind theilhaftig geworden, so seid ihr Bastarde und nicht Kinder. Auch so wir haben unsere leibliche Väter zu Züchtigern gehabt und sie gescheuet; sollen wir nicht ꝛc.

Im Anhang beschreiben die Verfasser die Einrichtungen ihrer Anstalt und in Beilage 1 ist eine Uebersicht der in ihr gelehrten Fächer und der für sie wöchentlich verwendeten Zeit enthalten. Beilage 2 macht mit den ökonomischen Bedingungen zur Aufnahme in ihre Anstalt bekannt.

Weiß (Christian),

Dr. der Philosophie, K. Pr. Regierungs- und Schulrath, Ritter des rothen Adlerordens III. Classe m. d. Schl.

Dieser Gelehrte wurde 1774 zu Taucha bei Leipzig geboren, studirte zu Leipzig, habilitirte sich 1795 als Docent der Philosophie an der Universität genannter Stadt, wurde 1797 Erzieher eines jungen Adeligen in Utrecht, hielt seit 1799 wieder Vorlesungen zu Leipzig, wurde 1801 außerordentlicher Professor und widmete sich nebenbei der Erziehung und dem Schulunterricht. Er ging darauf als Professor der Philosophie an das Lyceum in Fulda, wurde 1808 Direktor der neu gegründeten Bürgerknabenschule in Naumburg a. d. S. und 1816 Regierungs- und Schulrath im Merseburg. Ohne ein buchstäblicher Anhänger der kantischen Philosophie zu sein, hat er doch den Standpunkt der kritischen Philosophie fest gehalten.

Wichtig für unsern Zweck ist folgende Schrift von ihm:

Erfahrungen und Rathschläge
aus dem Leben
eines Schulfreundes.
II. Band
mit besonderem Titel:
Zur Fundamental- und Methodenlehre
für ein
einfacheres Lehrsystem
in den
Volksschulen unserer Zeit.
(Halle b. C. A. Schwetschke und Sohn.
1839.)

Unter den 4 Bänden, welche der Verfasser unter vorstehendem ersteren Titel herausgegeben hat, ist der 2. für unseren Zweck der wichtigste; denn er stellt die Theorie von dem auf, was in den übrigen Bänden praktisch dargestellt ist. Der erste enthält die Reflexionen über den Unterricht in den verschiedenen Lehrgegenständen, wozu er durch die Beobachtungen, die er bei seinen Schulbesuchen machte, veranlaßt wurde, und war zunächst für die Volksschullehrer des Regierungsbezirkes Merseburg in der Provinz Sachsen bestimmt. Dem Verfasser gilt Selbstbeobachtung für das Haupterforderniß zur Durchbildung des Schullehrers. Zu dieser aber gehört nicht bloß jene, welche die Psychologie fordert, sondern auch das eigene Mit- Vor- und Nachwissen um alles, was in dem Gemüthe des Lehrers vorgeht; wenn er in seiner Schule lehrt, oder sich dazu anschickt. Er soll in sich und an sich erfahren haben, was er lehrt, und anders nicht lehren, und soll nur in der Absicht und auf die Weise lehren, daß der Gegenstand wiederum zur Erfahrung komme in seinen Schülern. Dieß ist die Aufgabe, deren Inhalt und Lösung in dem vorliegenden 2. Bande beschrieben wird. Verfasser ist zu seiner Ansicht vom Geiste des Lehrens und Lernens, welche zugleich eine Ansicht des Lebens ist, seit Jahrzehnten durch das Studium der kantischen Philosophie geführt worden.

Die vorliegende Schrift enthält 3 Abtheilungen; die erste handelt vom Lehrprincip, die zweite vom Lehrstoffe und die dritte von dem Lehrer. In der Einleitung sucht der Verfasser nachzuweisen, daß wir für unsere Volksschulen eines einfacheren

Lehrsystems bedürfen. Daß so wenig geistig selbstständige und für die äußern Lebensverhältnisse zeitgemäß tüchtige Menschen aus unsern Volksschulen hervorgehen, kommt daher, weil man in ihnen den Gesichtskreis der Schüler immer nur erweitern will, anstatt ihren Blick und ihr Urtheil zu schärfen, daß die Lehrer selten den Sinn für ihren Beruf ebenso in sich entwickelt haben, wie sie von dem Triebe belebt sind, sich durch Unterricht und Methode in demselben auszuzeichnen. Dem Verfasser scheint dem jüngst herangewachsenen Geschlechte noch immer an dem Können neben dem Wissen, an dem Gemüthe neben der Intelligenz, an dem Charakter neben der Geistesbildung zu mangeln, und er hält das Tüchtig- und Innig- und Selbstständigwerden für das Beste, was wir zur Erreichung suchen müssen.

I. Abtheilung. Vom Lehrprincipe.

Alles, was hierüber zu sagen ist, kann nur auf einer psychologischen Darstellung der Natur des Menschen beruhen. Denn die ganze Pädagogik gründet sich auf die Kenntniß des Menschen, der Bedingungen, Verhältnisse und Zwecke seines Daseins.

Es wird nun in dem vorliegenden Werke von der Psychologie soviel vorgebracht, als erforderlich ist, um das rechte Lehrprincip für den Volksunterricht zu finden und um zu der Ueberzeugung zu gelangen, daß es das richtige sei. Zuerst wird die Wahrheit besprochen; der Mensch ist ein Ganzes. Hernach: der Mensch soll von dem Menschen erzogen werden so, daß er im Leben das Ganze erblicke, zu welchem die Natur ihn in der Duplicität seines Wesens vorgebildet hat. Die Psychologie sowohl, als die Pädagogik unserer Zeit hat das Band der Einheit des Seelenlebens nicht klar genug erkannt und gewürdigt. Dieses Band ist das Gefühl und Gemüth. Das Princip des Unterrichts, zunächst für die Volksschulen psychologisch ausgedrückt, heißt also: der Unterricht muß zunächst auf Gemüthsbildung des Zöglings, als sein wesentlichstes Ziel, hingerichtet sein.

Darauf wird erläutert: 1) in wiefern dieses Princip ein allgemeines für jeden Schulunterricht ist; 2) warum es für den Volksschulunterricht schlechthin, als das oberste, aus welchem alle weitern didaktischen Regeln abzuleiten sind, betrachtet wird. Es wird nun

A gezeigt, daß es, wenn die ersten Anschauungen, es sei für welchen Lehrgegenstand es wolle, gewonnen sind, für das weitere Fortschreiten des Unterrichtes zwei Wege gäbe. Der eine geht von der Anschauung direkt zum Verstande, und durch diesen zum Herzen, insofern das Herz bei dem Lehrgegenstande betheiligt ist; der andere geht von der Anschauung zunächst ins Gemüth, be-

festigt in diesem die Anschauung dadurch, daß er sie überall zu einer ganz inneren, zu einem Momente des innern Zustandes werden läßt, und wendet sich von diesem Punkte aus zwar ebenfalls, wie der erstere Weg, nach dem Verstande; mit diesem aber immer wieder zu dem Gemüthe zurück, so daß auch an das Herz der Unterricht nie blos durch den Verstand, sondern immer durch das Gemüth, welches von dem Verstande erleuchtet und von welchem der Verstand befruchtet worden, gebracht wird. Eines scheinbar dritten Weges, welcher, wenn auch ausgehend von Anschauung, doch weiterhin mehr auf das Gefühl im gewöhnlichen Sinne zu wirken beabsichtigt, und darüber den Verstand ungebührlich unterordnet oder hintenansetzt, gedenken wir blos vorübergehend; er ist kein dritter, sondern nur das unvollkommene Bestreben, die fehlerhafte Einseitigkeit des ersten Weges, ohne deutliche Erkenntniß des andern, zu vermeiden.

Der erste Weg ist derjenige, welcher von dem verbesserten Unterricht heutigen Tages gewöhnlich verfolgt wird. Hierauf wird die Verschiedenheit der beiden Wege für das Fortschreiten des Unterrichtes an einigen Gegenständen der Volksschule erläutert. Zuerst am Sprachunterrichte. Dieser verfolgt den Verstandesweg einseitig, wenn er den Schüler nach der Weise der meisten Sprachlehren systematisch und synthetisch zur Theorie der Sprache hinführt. Die Knaben und Mädchen in der Volksschule sollen auch die Redetheile, auch das Decliniren und Conjugiren, auch Regeln für deren Gebrauch der Pronomia u. s. w. kennen lernen, aber nicht eher, als bis sie, durch innere Anschauung des Satzes in der Einheit seiner Theile, (wozu das Selbstconstruiren nach Anleitung der leicht verständlichen Construktiosfragen das passendste Mittel bleibt), die Nothwendigkeit inne geworden haben, zum Behuf einer Gedankendarstellung sich dieser Worte in dieser Verbindung zu bedienen ꝛc. Auf ähnliche Weise wird beim Unterrichte im Rechnen der Gemüthsweg gegangen, wenn bei den Elementen desselben, d. h. bei den 4 Species im Elementarkopfrechnen und ebenso bei der schriftlichen Darstellung dieser Elemente auf der Tafel die verschiedenartige Unterscheidung des Ganzen und seiner Theile zur eigenen Aufgabe für den Schüler gemacht, und dieser angeleitet wird, die geforderten Verhältnisse des Ganzen zum Theile oder umgekehrt zu finden. In der Naturbeschreibung wäre der Verstandesweg dieser, wenn die Kinder blos nur die Klassen und Ordnungen der Geschöpfe kennen und unterscheiden, und die Eigenthümlichkeiten einer jeden an einzelnen Exemplaren bemerken und behalten sollten, und wenn man nicht darauf ausginge, eine anschauliche Vorstellung von dem inneren Leben jedes den Kindern bekannt gewordenen Naturproduktes in deren Seele zu erwecken und dadurch vor Allem jene todte und uner-

quickliche Art der Betrachtung entfernt zu halten, welche nicht nur hinderlich ist jeder religiösen Ansicht der Dinge, sondern welche auch überhaupt den Menschen nie recht zur Natur, die Natur nie recht zu dem Menschen hinkommen läßt. Der wahre Lehrer sucht das Kind an eine sinnige Betrachtung der Naturgegenstände zu gewöhnen, es dadurch in das Interesse des fremden, aber ebenfalls selbstständigen Daseins hineinzuziehen und seinen Blick zu öffnen und zu schärfen für die Auffassung der größeren Weltverhältnisse, soweit diese einem jeden Menschen ohne Ausnahme zugänglich sind. Thut aber der Lehrer dieß, so bildet er das Gemüth seines Zöglings und von diesem aus allererst den Verstand, die Phantasie und das Gedächtniß. Geographie. Noch klarer zeigt sich der wesentliche Unterschied beider Unterrichtswege an der Erdbeschreibung. Der Verstandesweg sinkt hier sogar, einseitig betreten, zum Gedächtnißwege hinab. Es gibt aber gar Manches auch in der Geographie zu denken und zu begreifen und nicht blos zu erlernen. Wir schweigen von der mathematischen und physikalischen Erdbeschreibung, denn in diesen Abschnitten fällt sie mit der Naturkunde zusammen. Aber auch die politische Geographie, wenn man sie nicht als ein blos unterhaltendes und etwa für künftige Reisende oder Zeitungsleser nützliches Landkartenspiel behandeln, oder gar sie durch Zahlen und Namen und statistische Notizen für das geistige Leben der Jugend verderblich werden lassen will, gibt zu denken, nicht blos als nothwendige Unterlage der Geschichte, sondern auch in so fern, als sie ohne festgesetzte Verbindung mit dem physikalischen und mathematischen Theile den jugendlichen Geist blos mit Aeußerlichkeiten, welche nie in das innere Leben aufgenommen werden können, anfüllen würde. Dieß aber darf der Volksunterricht nie thun und nie dulden. Und wenn dieser Abweg durch das geographische Denken in der genannten Verbindung von Geschichte, klimatischer Lebensweise, Beschäftigungen und Gewerbfleiß der Menschen vermieden worden ist, so hat der Lehrer unfehlbar das Gemüth seiner Schüler anzuregen gewußt.

Geschichte. Ein Jeder stimmt uns darin bei, daß in jeder Schule, welche noch nicht Historiker bilden oder überhaupt Wissenschaft um der Wissenschaftlichkeit willen lehren will, die Geschichte nur den Endzweck haben könne, ein klares Bild von dem Leben der Menschen im Allgemeinen in der Seele des Schülers hervorzubringen, und zwar dieses Bild im Verhältniß zu der intellectuellen und sittlichen Bestimmung des Menschen. Die Geschichte soll zeigen, wie die Vorsehung angefangen hat und fortfährt, die Menschen zu erziehen, und wie es ihnen ergangen ist, je nachdem sie die ihnen zu jeder Zeit angebotenen Anlässe, sich erziehen zu lassen, benutzt

haben oder nicht. Alle andern Zwecke des historischen Unterrichts in den Volksschulen sind diesem Hauptzwecke untergeordnet. Wenn der Geschichtsunterricht das Gemüth in Anspruch nehmen soll, so dürfen die Begebenheiten als ein Aeußerliches nicht das Hauptsächliche sein, auf dessen Auffassung im Gedächtnisse der Lehrer hinzuwirken hat, sondern die Haupttendenz muß dahin gehen, daß der Schüler sich in die Lebensweise, Sitte, Denkart und Bestrebung der Zeiten und Personen in soweit hinein finden lerne, als ihm das Geschehene mitgetheilt wird. Ohne Zweifel aber erhalten die historischen Data (Bilder) ihre Lebendigkeit der Seele nur dadurch, daß der Lehrling die Begebenheiten innerlich mit erlebt, daß er ebenso sich in jene, als jene in sich zu versetzen angeleitet wird. Dadurch werden sie ein Theil seines eigenen Zustandes; und alles, was den Verstand dabei in Thätigkeit setzt, das Zusammenfassen, Vergleichen, Urtheilen, gelangt dahin nicht vermittelst der bloßen Darstellung, noch sonst unmittelbar aus dem Munde des Lehrers, sondern vermittelst jener Hineinbildung und Bewegung im Innern, welche wir den Weg durch das Gemüth nennen. Besonders wird vom Verfasser der Unterschied des Verstandesweges und des Gemüthsweges im Religionsunterrichte gezeigt. Der Unterricht in der Religiou, im Christenthum, ist ein besonderer Zweig des gesammten Unterrichtes; sein letzter Zweck aber ist, nicht bloß den Schüler mit den Lehren der Religion vertraut zu machen, sondern auch in dessen Herzen und für dessen Leben die religiöse Gesinnung und Ansicht der Dinge zu begründen. In dieser Beziehnng wird oft nicht genugsam erwogen, daß dieser Zweck durch jeden Unterricht in der Natur und Geschichte befördert und theilweise erreicht werden kann, daß also keiner jener Unterrichtszweige dem Religionsunterrichte ganz fremd bleiben, mithin auch der letztere nicht so abschließen darf, daß der Schüler jemals das Bewußtsein in jener Verwandtschaft verlöre. Ein Lehrer, welcher dieß beherzigt, wird daher zuerst für seine Person dahin trachten, daß dieses Bewußtsein in ihm selbst, so oft er in der Religion zu unterrichten hat, neu angeregt und gegenwärtig sei; er wird, um den Schüler durch den Religionsunterricht zur Religiosität zu führen, jederzeit nur mit und aus der eigenen Religiosität, deren geringster Grad eine religiöse Stimmung ist, die Lehrstunden über Religion antreten und halten. Thut er dieß, so lehrt er aus dem Mittelpunkte seines Gemüthes selbst und dieß wollen wir. Dann fällt es ihm nicht schwer und erfordert für den einzelnen Gegenstand kein besonderes Nachdenken, wie er denselben zu behandeln habe und mit ihm auch einzudringen in das Gemüth seines Schülers. Hat er es aber bisher nicht geflissentlich oder nicht immer gethan, so erinnere er sich und prüfe, wie und worauf sein Religionsun-

terricht gewirkt hat. Der Schüler wird die Lehren gefaßt, die Beweisstellen behalten und verstehen gelernt haben; aber es werden vielleicht schon während der Lehrstunde die Spuren des gewöhnlichen Leichtsinns bemerklich geworden, es wird wenigstens nach derselben keine Wirkung vorhergegangener Sammlung und Andacht beim Unterrichte über die Pflichten, kein selbsttreibendes Motiv der Liebe zu Gott und späterhin im Leben, eben so wenig ein Wachsthum in dem, was gottgefällig macht, als Folge jenes Unterrichtes an ihm wahrzunehmen gewesen sein.

Ferner: Der gewöhnliche Lehrgang beim Unterrichte nach Anleitung der meisten Lehrbücher für denselben erschwert es vielen Lehrern, den Weg des Gemüthes einzuschlagen. Die meisten Lehrbücher sind theorethisch abstract, sie wollen zu sehr den systematischen Anforderungen der Wissenschaft Genüge leisten. Dessen bedarf der Volksschulunterricht nicht; dieser Lehrgang, zu welchem sie anleiten, wird vielmehr dem Zwecke jenes Unterrichts oft nur hinderlich. Man unterscheide doch die Art und Weise, wie er sie als Lehrgegenstand in seiner Schule zu behandeln hat. In Beziehung auf die Schule hat der kleine Katechismus des Doktor Luther unendliche Vorzüge vor vielen und anderen Lehrbüchern. Er ist kein System; aber ein Lehrer, welcher in sich eine systematisch vollständige Erkenntniß des Christenthums trägt, findet das System in ihm leicht, und wird diese seine Uebersicht des Ganzen zu benutzen wissen, ohne den kleinen Katechismus selbst für seinen Schulunterricht zu zerstückeln.

Ein Beispiel, den Gang der Lehrbücher betreffend, genüge. Ein großer Theil derselben hebt an mit der Lehre von Gott, gibt eine Erklärung des Wortes, und geht dann fort zu der Lehre von den Eigenschaften Gottes, dann von den Werken. Dieser Gang ist der des Verstandes; er ist systematisch richtig, aber nicht der rechte für die Volksschulen. Der sogenannte Begriff Gottes kann von dem Kinde höchstens, wenn dessen Gemüth dabei angeregt ist, mit einem dunkeln Staunen erfaßt werden; aber er gibt ihm, so früh und unermittelt mitgetheilt, zu wenig, als daß sein Gemüth ihn festhalten, sein Herz sich an ihm nähren und weiden könnte. Die Eigenschaften Gottes, in wie viel Kindern werden sie, bei dem hier besprochenen Lehrgange, zu mehr als zu unverstandenen, wo nicht leeren Vorstellungen? Die meisten Lehrbücher schicken zwar den genannten Abschnitten eine Einleitung voraus. Wenn diese von der Natur und dem Menschen im Allgemeinen handelt, so bietet sie wenigstens den Stoff dar, an welchem das Gemüth des Kindes zu dem, was wir das *kindliche Bedürfen eines Gottes* nennen möchten, hingeführt werden kann. Wenn die Einleitung mit dem Bewußtsein der Sündhaftigkeit anhebt, so ist dieß allerdings auch ein Moment,

ohne welches weder die Erkenntniß der Religionslehre vollendet werden, noch die Frommigkeit des Gemüthes zur Reife kommen kann. Soll aber die Erweckung jenes Bewußtseins das Einzige sein, was das Kind vorbereitet für die Lehre von Gott, so bleibt die Vorbereitung einseitig, und ist in dieser Einseitigkeit weder der Kindesnatur noch der Wahrheit gemäß. Gewiß können wir irgend eine Einleitung zu einem Katechismus nicht entbehren, am wenigsten wenn der Lehrer sich den lutherischen kleinen Katechismus zum Leitfaden wählet. Am einfachsten aber, scheint es, würde eine solche sich gestalten, wenn man Behufs derselben die gewöhnliche Folge der Lehrstücke umkehren, zuerst mit dem Kinde von den Werken Gottes, dann von den Eigenschaften sprechen, und zuletzt die allerwärts hingedrungenen Lichtstrahlen in dem Brennpunkt der ahnungsvollen Idee Einer in Heiligkeit weisen Allmacht und Liebe zusammenfassen wollte. Hat ein Kind sich selbst und die Natur, so weit Beides ihm mit Hülfe der ältesten biblischen Geschichten möglich ist, als Werke eines ihm vorerst nur dem Namen nach (Apostelgesch. 17. 23.) bekannt gewordenen Gottes auffassen gelernt, alsdann, und nur alsdann, gewinnen auch die Vorstellungen von den Eigenschaften des unerforschten Werkmeisters, sowie zu seiner Zeit auch die Lehren des zweiten Hauptstücks nach Luther, Bedeutung und Leben für das Kind. Dann aber hat es auch den Gegenstand mit dem Gemüthe ergriffen, es ist dessen in seinem Tiefsten inne geworden; es hat mehr gethan, als blos gelernt; es hat, — wenn man den Ausdruck verstatten will, — im Gefühle des Ungenügenden in allem Dasein als solchem, sich einen Gott von Gott selbst erflehen gelernt.

Ganz in ähnlicher Weise verfehlt der Religionsunterricht seinen Endzweck, und betritt einseitig den Weg des Verstandes, wenn er die Sprüche und geistlichen Lieder, woran er sich fortleiten will, so wählt, daß sie ihm wenig oder keine Veranlassung geben, die Begriffe und Lehren, welche darin enthalten sind, in das Interesse des kindlichen Gemüthes zu ziehen; wenn er ferner die Dogmatik und Moral so getrennt hält, daß die erste trocken, die andere wässerig wird, wenn er beim cursorischen Bibellesen, (welches überall ein Uebelstand ist, den der Mangel an Lesebüchern verschuldet,) die kurz hinzugefügten Erklärungen nur da gibt, wo ein Ausdruck verständlich zu machen oder eine antiquarische Kenntniß beizubringen ist, dagegen aber über die inhaltreichsten, erhabensten Stellen hinwegeilt, oft ohne auch nur durch ein Wort aus dem Gemüthe des Lehrers das Kind fühlen zu lassen, was es gelesen; — wenn er, wo es denn einmal nicht vermieden werden kann, die Bibel zur Leseübung zu benützen, den Ton vernachlässigt, welcher den Sinn und

die Kraft der gelesenen Stelle auf kürzestem Wege in die Seele hineinspricht; wenn er endlich beim statarischen Lesen, oder wo sonst die katechetische Lehrform Raum findet, solchen Mustern folgt, welche dieser Lehrart in neuerer Zeit gerechte Vorwürfe zugezogen haben, und die rechte Gesprächsweise nicht zu finden weiß, welche allein den Zweck des Katechisirens, zu belehren und zu erbauen, erreichen läßt.

B. Es wird erörtert, warum das beschriebene Princip bei dem Volksschulunterrichte als das einzige Grundprincip zu betrachten ist. Ein zur Gelehrtenbildung bestimmter und geeigneter Knabe findet auf seinen spätern Bildungswegen nach dem 14. Lebensjahre vielfachen Anlaß, das nachzuholen oder zu bessern, was der frühere Unterricht im Betreff seiner Gemüthsbildung verabsäumt oder verfehlt hat. Aber was hat der Sohn, die Tochter, der Aeltere aus niederm Stande zu hoffen? Für diese ist aller Unterricht, welcher noch mit Zucht in Verbindung steht, abgeschlossen mit dem schulpflichtigen Alter. Worin besteht denn nun die Reife des Geistes und Herzens, welcher beim Eintritt in das 15. Lebensjahr erreicht werden könnte? Wir wollen es negativ ausdrücken: sie besteht nicht in derjenigen Selbstständigkeit des Denkens und Festigkeit des Wollens, welche der gute Lehrer mit seinen Schülern müßte finden können, um sie mit Zuversicht zu dem, was sie geworden, aus seiner Hand zu entlassen. Er entläßt sie dann mit Zuversicht zu Gott. Aber das ist nicht genug, ihn zu beruhigen, wenn er nicht vorher schon etwas gethan hat, was ihm auch Zuversicht zu seinen Kindern selbst zu fassen gestattet. Er soll die Gemüthsbildung treu gepflegt haben. Diese kann bis zum Austritt aus der Schule einen Grad der Festigkeit erreichen, zu welchem der Verstand, der Wille, bis zu demselben Zeitpunkte für sich allein nicht gelangt.

Die Bildung des Gemüthes beruht darauf, daß der Mensch geübt und gewöhnt wird, sich alles dessen, was seine Seele thut, es sei welche Art von geistiger Thätigkeit und in Beziehung auf welchen Gegenstand derselben es wolle, unmittelbar bewußt zu werden als einer Angelegenheit seiner selbst, seines eigenen Zustandes. Wo nun dieses unmittelbare Vernehmen des durch die Thätigkeit bewirkten Seelenzustandes beim Unterrichte nicht eintritt, was wird dann in der Seele des Lernenden geschehen? Dann wird der Zögling anschauen, was der Lehrer ihm zu diesem Behufe vorhält, aber ohne gewahr zu werden, daß er mit dem Angeschauten etwas gewonnen habe, mithin auch etwas anfangen und ausrichten könne; er wird es daher bald wieder vergessen, oder wenn er es auch behält, so wird es doch ein todter Schatz des Gedächtnisses für ihn bleiben. Der Zögling wird verstehen lernen, was ihm der Unterricht im Rechnen, in der Natur- und Erdkunde u. s. w. erklärt hat; aber

es wird ein Verstehen ohne wahre Lebendigkeit sein, welches ihm bei der Schulprüfung ein gutes Zeugniß verschafft, aber nicht bei dem künftigen Lehr- oder Dienstherrn, wo Geistesgewandtheit und Anstelligkeit gefordert wird. Im Religionsunterrichte wird er die Lehre fassen, aber ohne erwärmt zu werden, ohne zu fühlen, daß sie *für ihn sei*; er wird erkennen, was Pflicht ist und was die Gebote von ihm fordern, aber sein Wille wird dadurch nicht zugleich mit bestimmt, seine Gesinnung dadurch nicht gebessert werden.

Das Gegentheil von diesem Allen ist von der Befolgung des im Obigen aufgestellten Principes zu erwarten. Wenn diesem gemäß verfahren wird, so lernt der Schüler *für das Leben*, mit seinem *Wissen* wächst sein *Können*, er wird sich selbst weiter helfen. Er mag dann Einzelnes vergessen: jene Fertigkeit und Geneigtheit bleibt, er ist intensiv, seine Kraft ist gebildet worden. Sein Verstand mag noch unreif und in Betreff vieler Gegenstände unklar sein: es ist dennoch der Trieb in ihm rege, weiter zu bringen in dem, wozu sein Lebensweg ihn führt, er ist praktisch gebildet. Er wird gar Vieles nicht wissen von dem, was in einen künstlich vollgefüllten und zerfächerten Lehrplan hineingepreßt werden möchte, aber das Wenige, was er weiß, wird mehr für ihn sein, als jenes Viele, denn er ist gründlich unterrichtet. Das folgende Leben wird ihn in manches ihm noch ganz fremde Gebiet des Wissens und Könnens einführen, worauf der Schulunterricht ihn materiell nicht vorbereiten konnte: es hat keine Gefahr; er ist formell, es ist in ihm die gesammte Menschenkraft in dem Mittelpunkte ihrer Einheit gebildet worden, obgleich seine Phantasie nicht mit Erzeugnissen der Dichtkunst als solcher, sein Verstand nicht mit den in den Grammatiken dargelegten Resultaten tieferer Sprachforschung u. dgl. genährt war. Der Zögling wird endlich in Betreff der Religionslehre noch Schüler bleiben sein Leben lang, seine Religiosität wie sein Wille wird noch schwanken, er wird sogar zweifeln können und fallen. Aber der, welcher den Geist gewiß und das Herz fest macht, ist bereits eingezogen, in das Gemüth des Knaben; sein Zweifel wird ihn nach Belehrung hintreiben, damit er beruhigt, seinem Falle wird die Reue nicht fern sein, damit er aufgerichtet werde; denn die Gemüthsbildung durch den Unterricht hat ihrer Natur nach die Eigenschaft, daß sie den Vernunftkeim im Menschen auf dem geradesten Wege zur wachsenden Vernünftigkeit, zu der wirksamen Norm für das Denken und Wollen entwickelt.

Hierauf wird der psychologische Gehalt des Princips dargelegt und gezeigt, was von den Schülern beim Unterricht geschehen, in welcher Art geistiger Thätigkeit der Lehrer sie üben und erhalten müsse, um ächte Gemüthsbildung in ihnen zu befördern. Das Ergebniß ist: der Unterricht

muß, behufs der Gemüthsbildung, überall nur beobachten lehren und nur Beobachtetes begreifen. Beobachten ist aber mehr als Anschauen; es heißt: den Zusammenhang des Mannigfaltigen zur Einheit an einem Gegenstande oder einer Begebenheit durch Anschauung zu erkennen bemüht sein. Begreifen ist mehr als Verstehen; es bedeutet: sich der innern Nothwendigkeit im Denken oder Erkennen des so Beobachteten, (des in der Einheit seines Zweckes Angeschauten) deutlich bewußt werden. Die Elementarübungen in den untern Klassen der Volksschulen lehren viel anschauen, d. h. aber nur, sinnlich wahrnehmen und benennen, und denken, d. h. aber gewöhnlich blos, in vollständigen Sätzen aussprechen. Wir tadeln dieß nicht, besonders in so fern es als bloße Sinnes- uod Sprech-Uebung betrachtet werden will. Sie lehren ferner auch nachdenken über das Angeschaute, es vergleichen, Allgemeinbegriffe bilden, Folgerungen ziehen u. s. w. und dieß alles nicht ohne Nutzen. Allein die Fehler, welche hierbei begangen werden, sind folgende: 1) Man führt den Kindern ein zu großes Mancherlei von Anschauungen vor, und verweilt bei denselben nicht lange genug, um sie zu wirklichen Beobachtungen heranreifen zu lassen; — 2) man übt die Kinder in den logischen Verstandesoperationen des Begriffebildens, Urtheilens, Schließens 2c., ohne dieselben genugsam auf das Angeschaute zurückzubeziehen und daran anzuschließen; — 3) man betrachtet die Uebung der Anschauung irriger Weise blos als einen Gegenstand für den Elementarunterricht, und unterläßt daher bei den späteren Lehrgegenständen oft gänzlich die Erkenntniß derselben auf Anschauung, (deren nächster Zweck in der Schule überall das Beobachtenlernen sein sollte,) zu gründen.

Hiergegen ist des Verfassers Meinung, die Elementarübungen im Anschauen und Denken sollen an einer geringeren Anzahl von Gegenständen und gründlich durchgeführt werden; Beobachten und Begreifen sollen beim Unterrichte nicht von einander gesondert und als in verschiedene Sphären gehörig behandelt werden. Begriff und Anschauung sollen vermittelst der von dieser zu jenem hinführenden Beobachtung überall in Verbindung gehalten werden und zwar bei allen Lehrgegenständen ohne Ausnahmen.

Es gibt keinen Theil, kein Lehrstück in den Unterrichtszweigen, dessen Erkenntniß nicht mit einer ihr entsprechenden innern Anschauung wesentlich im Zusammenhang stände. Wird diese verabsäumt, so bleibt jene unvollständig, abstract, unwirksam. Der Unterricht dringt dann nicht in das Centrum des innern Lebens, in das Gemüth ein; die Bildung bleibt extensiv, wie geneigt auch mancher sein möchte, sie für intensiv zu halten, weil dasjenige, woran gebildet wird, ein Inwendiges ist. Mit dem aufgestellten Lehrprincip soll

nun allen diesen Mängeln vorgebeugt sein: Es wird dieß an einigen Beispielen erläutert, bei welchen es darauf ankommt, das Begreifen des Gegenstandes oder der Lehre an innerer Anschauung zu entwickeln.

Auch der Forderung, daß der Unterricht erziehend sein solle, wird durch obiges Princip entsprochen. Denn der Unterricht kann nur dann mit Recht erziehend heißen, wenn er als solcher, durch die Belehrung selbst und ohne etwas Anderes zu thun als zu belehren, den Sinn für das Rechte und Gute und den Trieb darnach zu erregen weiß, so daß der Schüler in dem Maaße zugleich besser wird, in welchem er mehr lernt. Von dem aufgestellten Princip läßt sich nachweisen, daß es zur Lösung dieser Aufgabe hinführe, weil nach ihm der Verstand und der Wille des Schülers zugleich angeregt und geleitet wird. Es liegt in der Natur des den Weg des Gemüthes einschlagenden Unterrichts, daß er der bösen Neigung, beruhe sie auf Trägheit, Leichtsinn, Eitelkeit oder Vorsatz, überall feindlich gegenüber steht, und sie unwillkürlich bekämpfe. Der Unterricht vermag das, was wir von ihm fordern, nur dadurch, daß er ein Interesse an dem Gegenstande in dem Schüler erregt; aber dieß gelingt ihm nur dann, wenn er das Gemüth trifft und anzieht und festhält. Ein Unterricht, welcher blos die einzelnen Seelenvermögen beschäftigt, wie man sich diese in ihrer Geschiedenheit vorzustellen noch immer nicht entwöhnt ist, — dieß thut aber der, welcher nach unserm Ausdrucke den Weg des Verstehens geht, oder wie wir vorhin sagten, welcher abbricht, bevor er das Centrum erreicht hat, — ein solcher Unterricht erregt kein Interesse an der Sache; denn er läßt den Geist des Schülers sich nicht ganz in das Object beobachtend und aus dem Beobachten begreifend, versenken; er bleibt, wie man zu sagen pflegt, nur an der Oberfläche der Gegenstände hängen; richtiger und tiefer: er setzt nur das Spiel der Seelenkräfte, (hier des Sinnes, dort der Phantasie, der Reflexion &c.) in Bewegung, ohne bei diesem Hineinbilden und Drinnen-sich-bilden-lassen bis zur Geburtsstätte des Triebes, d. h. bis zu dem Punkte oder Grade der innern Erregung zu bringen, wo dem Hineinbilden sich das Hinauswirken von selbst und mit Naturnothwendigkeit anschließt. Die Seele, in welcher nur jenes geschieht, nimmt zwar auch ein Interresse; denn die Wechselerregung zwischen Sinn und Trieb setzt sich unwillkührlich fort, und nichts geht ein in die Seele, ohne daß darauf ein der Art und Weise des Eingehens entsprechendes Ausgehen erfolge. Aber dieses Interesse kann nicht an dem Gegenstande genommen werden, sondern nur an der subjectiven Beschäftigung mit ihm; es ist eine Lust, nicht an der Sache, sondern zunächst, wie zuletzt, nur an der eignen Thätigkeit dabei; eine selbstische Lust. Man

lasse durch den Schein, daß auch hier ein wahres Interesse Statt finde, sich nicht täuschen! Der Jüngling ergreift mit Eifer die Wissenschaft; es ist aber oft nur die Selbstgefälligkeit, der Dünkel, der Ehrtrieb gemeiner Art, welcher ihn daran fesselt. Nicht anders der Knabe in seinem Kreise. Mit wahrem Interesse steht überall die Bescheidenheit, die Anspruchlosigkeit, das Sich=Nicht=Meinen, in enger, naturgemäßer Verbindung. Wer aber sich am Anschauen erfreut, nur weil es ihn heller im Kopfe, oder am Denken, nur weil es ihn klug macht; wer nicht glücklich genug war, sich am Gegenstande erfreuen zu lernen, den er beachtend in sein Gemüth aufgenommen hatte, und welcher allein ihn nun, und hiermit eben ihn ganz erfüllt: dem Armen bleibt ja nichts übrig, als den noch möglichen Genuß von seinem Selbstthun zu ziehen, also zuletzt Sich nur zu meinen, indem er die Sache nur treibt oder lernt. Möchte aber wohl Jemand zweifeln, ob das kindliche Alter schon fähig sei, an den Gegenständen seines Unterrichts ein wahres Interresse zu fühlen, d. h. sie so lieben zu lernen, daß ihm die methodische Beschäftigung mit denselben als solche oder um ihrer selbst willen Befriedigung gewähre, ohne alle weitere Beziehung und Rücksicht? Denn in dem zunächst vorliegenden Falle dürfen wir voraussetzen, daß kein Schüler in solchen Dingen unterwiesen werde, für welche er die erforderliche Empfänglichkeit nicht erlangt haben kann. Jedes in dem Umkreis jeder Unterrichtsstufe wirklich gehörige Objekt findet in dem Gemüthe des Schülers den Sinn offen und den Trieb bereit für sich, und vermag mithin das wahre Interresse zu erregen, wenn nur der Lehrer versteht zu thun, was ihm obliegt. Und darin wird auch, zugleich mit dem rechten Verstehen, dem Willen die rechte Richtung gegeben. Es ist oft schon anerkannt worden, daß der Mensch das Unrechte nur so lange wolle, als er das Rechte nicht gehörig erkannt habe. Man hat diese Behauptung von anderer Seite für unrichtig erklärt, weil unstreitig die Menschen in vielen Fällen gar wohl wissen, was recht ist, und es dennoch weder wollen noch thun. Man hat indessen, wenn man so urtheilte, jenes halbe, äußerliche Erkennen im Sinne gehabt, jenes Gelernthaben und Wissen, welches, wenn es auch nicht bloße Sache des Gedächtnisses geblieben, doch nicht Anschauung und Angelegenheit des Gemüthes geworden ist. Ist aber das Letztere geschehen, hat der Mensch, indem er über das Böse oder Gute belehrt wurde, dieses Böse und Gute, bei der Belehrung selbst und durch dieselbe, als seinen eigenen (möglichen oder wirklichen) Zustand angeschaut und erfahren, so ist hiermit die wahre Erkenntniß desselben in ihm gekommen, oder die vorige halbe vollendet worden. Und dann wirkt auch diese, im Begreifen des Beobachteten bestehende und zur Stimmung des Gemüthes

gewordene Erkenntniß unfehlbar zurück mittelst des Triebes; der Trieb regt sich analog des im Sinne Gestalteten; der Wille entsteht, das Gute wird geliebt, das Böse verabscheut. Wäre dem anders, so hätte der Mensch entweder kein Gewissen, wie das Thier, oder ein versteinertes Gewissen, wie der Teufel, und kaum wie dieser. Es wäre unbiblisch und unchristlich, behaupten zu wollen, daß der Mensch von Natur, d. h. so wie Gott ihn seit dem ersten Sohne des ersten Elternpaares schafft und geboren werden läßt, nicht nur unfähig zum Guten, sondern sogar, falls ihm ja eine gewisse Fähigkeit dazu bedingungsweise zugestanden werden müßte, ungeneigt zum Guten von Natur sei, dafern ihm dasselbe nur anschaulich geworden als das, was es ist, nämlich als der Gegenstand der „ersten Liebe" in ihm, und das Wahrzeichen seiner göttlichen Abkunft.

Der Verfasser faßt die Hauptmomente seiner Entwickelung in folgender Reihe zusammen: Der Unterricht soll, um die Gesammtkraft des Schülers als eines sinnlich vernünftigen Wesen, zur Selbstständigkeit und Tüchtigkeit für das Leben zu bilden, überall das Gemüth, als den Mittel- und Einheitspunkt aller Seelenkraft und ihrer Erzeugnisse, anzuregen und in voller Thätigkeit zu erhalten bestrebt sein. Dieß geschieht dadurch, daß er, das Material überall nur als Mittel zur intensiven Bildung betrachtend, von Beobachtung des Anschaubaren ausgeht, und an ihr den Begriff des Gegenstandes sich in dem Schüler entwickeln läßt. Hiedurch allein kann, das Innere des Menschen ganz ergreifend, wahres Interesse an der Sache erzeugt und Verstand und Wille, Kopf und Herz, gleichmäßig gebildet, mithin der Mensch durch den Unterricht wahrhaft erzogen werden.

In der II. Abtheilung wird der Lehrstoff für die Jugend des Volkes betrachtet, um zu ermitteln, wie derselbe dem aufgestellten Princip gemäß auf ein geringeres Maaß des Umfanges oder Inhalts reducirt werden kann. Dabei wird nun dasjenige als wesentlicher Lehrstoff für die Schule erkannt, was nöthig ist, um dem Gemüthe Richtung und Bildung zu geben und den Schüler dadurch intensiv selbstständig und tüchtig zu machen. Die künftigen Lebensverhältnisse der Kinder und die ihnen in denselben nöthigen Kenntnisse kommen dabei allerdings auch in Betracht, aber sie nehmen nur den zweiten untergeordneten Rang ein.

Das Ziel der Volksschule soll kein anderes sein, als Frömmigkeit, Gemeingeist und Weltansicht in den Gemüthern unserer Jugend zu entwickeln. Wir sollen dahin wirken, daß unsere Zöglinge einst Gott dienen im Geiste der Lehre Jesu; daß sie den Menschen achten und lieben, nachdem sie erkannt haben, wie Gott ihn geführt hat vom Anbeginn, und wie er ihn weiter führen wird, bis an das

Ende der Dinge; daß sie in den Werken Gottes das Leben erkennen, welches er ihnen einhaucht, und die Einheit, welche überall ist, wo der Einzige schaffet, so daß ihre Weltansicht sich überall auflösen wird in Anbetung, Demuth und Zuversicht. Das ist ein hoher, ein vielumfassender, ein viel forderndes Beruf! Nur daß dem Lehrer nicht gelüste nach dem Baume der Erkenntniß! daß er nicht mehr thun, geben, lehren wolle, als was nothwendig ist, um seine Schüler in den Besitz jener drei Kardinaltugenden und Wahrzeichen ächter Volksbildung zu setzen. Wie nun jeder Hauptlehrzweig dazu beitragen solle, daß dieß geschehe, sucht der Verfasser in der Folge seines Buches zu entwickeln. Er zeigt dieß

A am Sprachunterricht und zwar 1) am Lesen, 2) am Schreibunterrichte, 3) am Sprechen und 4) am eigentlichen Sprachunterrichte. Ueber letzteren sagt der Verfasser unter Anderm, daß er sich keines großen äußerlichen Apparats bedienen soll, nicht einmal einer Grammatik in den Händen der Schüler. Die beßten Schulgrammatiken behandeln ihren Gegenstand noch immer zu weitläufig und zu abstrakt für die Volksschule. Auch die Sprachdenklehre von Wurst ist nach des Verfassers Grundsätzen mehr für die Lehrer brauchbar, als für die Schule. Mehr entspricht seinen Grundsätzen der praktische Lehrgang für den gesammten deutschen Sprachunterricht von dem Seminarlehrer L. Keller.

B. An der Weltkunde, deren Zweck für den Volksschulunterricht weder ein bürgerlicher Berufs=, noch ein pädagogischer Grundzweck ist, sondern vom Verfasser darauf zurückgebracht wird, daß der Schüler dadurch orientirt werden soll in der Welt, d. h. auf dem Punkte, welchen er in der Mitte der den Raum und die Zeit auf sinnlich wahrnehmbare Weise erfüllenden Dinge einnimmt, und lernen solle, sich weiter fort zu orientiren, so viel sein künftiges Leben ihn dazu auffordern wird. Wie nun dieß entwickelt wird, kann hier der Beschränktheit des Raumes wegen nicht gezeigt werden, sondern man muß es in der Schrift selbst nachlesen.

C. Am Religionsunterricht.

D. Am Rechnen, an der Formenlehre und am Gesangunterricht.

Die III. und letzte Abtheilung handelt von dem Lehrer und zeigt

1) wie der Schullehrer sich selbst erziehen kann und

2) wie der Lehrer durch Andere zu erziehen sei

a. im Präparanden=Cursus und

b. im Seminar=Cursus.

Ueber alle diese Gegenstände sagt der Verfasser viel eigenthümlich Beherzigenwerthes, und seine Ansichten blieben auch nicht unbenützt, sondern wurden in der letzteren Zeit von mehreren denkenden Schulmännern ins Auge gefaßt, und weiter zu entwickeln gesucht.

Viele Aehnlichkeit findet man zwischen des Verfassers Ansichten und den Ideen Grubes, dessen Lehren weiter unten dargestellt werden. Was W. durch den Begriff Gemüthsbildung bezeichnet, scheint Grube unter dem Ausdruck ästhetischer Bildung zu verstehen. Wie W. den modernen Unterricht als Verstandesunterricht auffaßt, so auch Grube, und wie jener vom Unterricht verlangt, daß er den Zögling in das Wesen des Gegenstandes so hinein führe, daß der Zögling gleichsam in denselben versenkt werde und seine Lust und Freude in seiner Betrachtung finde: so verlangt auch Grube eine Einführung des Zöglings in den Lehrgegenstand, daß er sich von demselben angezogen fühle und mit ästhetischem Interesse für ihn erfüllt werde, wie unten in dessen Artikel besser gezeigt werden wird.

Der III. Band der Erfahrungen und Rathschläge enthält die praktische Bearbeitung des 3. und 5. Hauptstückes des kleinen Katechismus von Dr. Martin Luther und der IV. handelt von der Beschränkung des Unterrichts in den Volksschulen überhaupt und dem deutschen Sprachunterricht insbesondere.

Braubach

(W. Dr.)

wurde 1792 zu Butzbach unweit Gießen geboren, besuchte die Schulen seines Geburtsortes, mußte nach dem Willen seines Vaters die Strumpfwirkerei erlernen, benützte aber während seiner Lehrzeit die freien Stunden zur Erlernung des Französischen und Italienischen und fand erst in seinem 21. Lebensjahre Gelegenheit zu studiren. Von 1813—16 hörte er auf der Universität zu Gießen theologische Vorlesungen, errichtete dann dortselbst eine Lehranstalt für Mädchen aus den gebildeten Ständen, besuchte 1819 Ifferten, machte 1820 sein theologisches Fakultäts-Examen und 1823 das philosophische Doktor-Examen. Er wurde darauf Professor der Pädagogik an der Universität Gießen und 1836 Direktor an der dortselbst errichteten Provinzial-Realschule.

Unter den vielen von ihm erschienenen pädagogischen Schriften heben wir aus:

Fundamentallehre

der Pädagogik, oder Begründung derselben zu einer strengen Wissenschaft.
(Gießen 1841, G. F. Heyers Verlag.)

Das Buch hat 2 Abtheilungen; die 1. enthält die allgemeine Begründung, die 2. die spezielle als allgemeine Theorie des Gefühls.

I. Abtheilung.

1. Die Pädagogik umfaßt die Kenntniß alles dessen, was dazu dient, den Menschen durch Erziehung und Unterricht der thierischen Natur zu entziehen und ihn auf den seiner Natur und Bestimmung gemäßen Standpunkt der Menschheit zu erheben. Die Pädagogik hat eine einseitige Richtung genommen, indem sich in ihr gleichsam Alles auf das Lehren und Lernen bezieht. Erst in der letzten Zeit hat sich eine Umlenkung zu erkennen gegeben. (Diesterweg, Benecke und Mager.)

2. Die Wissenschaft. Wenn man die Kenntnisse in einem bestimmten Kreise nach Inhalt und Form in einem Systeme ordnet und auf diese Weise den innern Zusammenhang aller einzelnen Gedanken auch äußerlich nachzeigt und vorzeichnet, so gibt dies die Wissenschaft. Materie und Form, Inhalt und Darstellung, materielle und formelle Wahrheit geben die organisch vollkommen gebildete Frucht, die Wissenschaft.

3. Die Kenntniß des Menschen ist das Fundament der Pädagogik, die Psychologie die Grundwissenschaft dieser. Die Erfahrung ist für die Pädagogik keine sichere Leiterin. Harnisch sagt in seinem „Frisches und Firnes“ nicht umsonst: „man kann sich auch dumm und todt erfahren.“

4. Die Pädagogik als Kunst. Die pädagogische Kunst geht aus der pädagogischen Wissenschaft nothwendig hervor. Die Kunst ist nur die ausübende Seite der Wissenschaft. Wenn aber eine Kunst ausgeübt wird, so daß die zum Grunde liegende Wissenschaft nicht im Bewußtsein vorliegt, so wird die Thätigkeit eine bewußtlose; sie tappt im Finstern, und kann sich weder vom Gelingen noch Mißlingen Rechenschaft geben. (Man vergl. damit, was z. B. im Art. Waitz im II. Bde. p. 252 über diesen Gegenstand gesagt ist.)

5. Natur und Bestimmung. Das Verhältniß zwischen beiden ist in seinem innersten Wesen die Einheit beider; Bestimmung ist nur das erste und innerste Prädikat der Natur. Die Bestimmung eines Gegenstandes ist freilich nicht das, was er schon ist, sondern vielmehr das, was er erst werden soll. Aber es liegt in dem, was der Gegenstand ist, der Typus zu dem, was er werden soll. Wird also die Natur eines Gegenstandes richtig erkannt, so hat man darin zugleich die richtige Erkenntniß seiner Bestimmung, oder dessen, was er werden soll. Der Erkenntnißbegriff, d. i. der Begriff des Seyenden, ist also zugleich der Zweckbegriff, d. i. der Begriff dessen, was werden soll.

6. Anwendung davon auf den Menschen. Eine richtige Erkenntniß der menschlichen Natur ist durchgreifend das wichtigste Moment für die Pädagogik. Wenn der Mensch rechtlich und sittlich sein soll, so muß auch seine Natur also sein; hat er die Bestimmung, widerrechtlich und unsittlich zu handeln, so muß auch das Unrecht und die Sünde in ihm wohnen. In Wahrheit kann man sagen, daß der Mensch zu dem Allen bestimmt oder doch gestimmt und ein Mikrokosmus, die Welt im Kleinen sei, mit allem Guten also und allem Bösen. Wie kann aber der Mensch zu 2 einander entgegengesetzten Richtungen bestimmt sein? dieser Widerspruch läßt sich nur dadurch heben, daß der Mensch eigentlich selbst sich eine Bestimmung geben soll. (S. Art. Kant „Gehe in die Welt." p. 13 dieses Bandes.)

7. Die Bestimmung des Menschen ist keine willkürliche, denn sie ist, wie seine Natur, ihm von Gott gegeben; aber das Einwirken auf ihn kann entweder seine Bestimmung hindern oder fördern. Es ist darum vor Allem nöthig, der Erziehung und dem Unterrichte einen Zweck vorzustellen, der das Einwirken bestimmt und zum rechten Ziele fördert. Dieser Zweck muß aus der Bestimmung hervorgehen, wie die Bestimmung aus der Natur. Denn mit dem Einen ist Jedes gegeben Die Bestimmung des Menschen zu erkennen, ist zwar eine einfache, aber keine leichte Sache. Daher herrscht auch in der Angabe darüber eine sehr große Verschiedenheit. Der Eine versetzt sie in das Jenseits, der Andere in das Diesseits; der Eine findet sie in der Glückseligkeit, der Andere in der Moralität.

8. Perfectibilität ist der ausgezeichnete Charakter des menschlichen Geschlechts.

9. Der durch die Natur angefangene Mensch kann nur durch Erziehung und Unterricht vollendet werden. Die Pädagogik verdient deswegen eine hohe Stellung in der Wissenschaft, sie ist eine moralisch-religiöse Wissenschaft; die ganze Offenbarung ist eine Erziehung des Menschengeschlechts. Die Trennung der Erziehung in die absichtliche und zufällige, oder Erziehung im engern und weitern Sinne ist eine natürliche. (S. die Art. Rousseau, Greiling, Weiller 2c. 1. Th. d. W.)

10. Erziehung und Unterricht des Menschen geschieht sowohl durch die Natur als durch die Kunst. Der Verfasser gibt der Eintheilung, welche Rousseau in der Erziehung gemacht, seinen Beifall. (S. I. Bd. p. 25.)

11. Die Wissenschaft und Kunst der Pädagogik hat es nur mit der absichtlichen Erziehung oder der Erziehung und dem Unterricht im engen Sinne zu thun. Nur durch diese kann der Mensch zum menschlichen Sein und Bewußtsein gelangen. Die Kunst der Erziehung und des Unterrichts ist die umfassendste, geistreichste und

edelste Kunst. Die Erziehungskunst soll ihre Ideen aus der Natur des Menschen entnehmen, das Gesetz ihres Wollens herausforschen, um sich durch dasselbe dazu einer naturgemäßen Veredlung tüchtig zu machen. Die richtige, naturgemäße Erziehung für die Welt ist und soll auch zugleich die richtige ideale Erziehung sein.

12. Zweck und Absicht der Erziehung. Die Absicht setzt einen Zweck und ein Ziel voraus. Wie die Bestimmung aus der Natur, der Zweck aus der Bestimmung hervorgeht, so kann auch die Absicht nur eine aus Natur, Bestimmung und Zweck abgeleitete sein. Wird die Natur nur einseitig erkannt und erfaßt, so ist damit zugleich die einseitige Bestimmung gesetzt, und der einseitige Zweck wird sich in einseitige Absicht umgestalten. Bleibt die Einheit der Natur unerkannt und treten dann verschiedene Aeußerungen als Hauptpunkte hervor, so wird Bestimmung und Zweck sich nach dem einzeln Erfaßten ausbilden, oder Verschiedenes neben einander stellen, das doch nur in einander besteht. So kann man verschiedene Zwecke für die Absicht der erziehlichen Einwirkung aussprechen, z. B. Glück, Sittlichkeit, Freiheit 2c. Man kann auch, wie geschehen, die verschiedenen Zwecke und Absichten des erziehlichen Einwirkens zusammenstellen, und sie alle als nothwendig bestimmen. Alsdann aber fehlt die Einheit, welche von der Vernunft als nothwendige Bedingung für die Wissenschaft gefordert wird.

13. Die innige Verbindung des Menschen und des Bürgers in Eins ist eine Hauptforderung für die erziehliche und unterrichtliche Einwirkung.

14. Die erste Forderung der Vernunft an die Wissenschaft ist Einheit, und diese Einheit muß sich in einem höchsten Satze ausdrücken. Wo ein höchster Satz oder Grundsatz für die Wissenschaft nicht gegeben wird, da ist die Wissenschaft selbst nicht vorhanden oder im Bewußtsein selbst noch nicht klar hervorgetreten.

15. Alle Erziehungsthätigkeiten sollen sich auf den klar gedachten letzten Erziehungszweck beziehen und nicht in augenblicklichen und zufälligen Erziehungszwecken ihren Ursprung haben.

16. Die Glückseligkeit als Zweck der Erziehung. Die Erziehung soll allerdings das Glück des Menschen fördern, so wie sie denselben auch zur Vollkommenheit, zur Moralität, zur Religiosität erheben soll; aber in allen diesen einzelnen materiellen Bestimmungen der menschlichen Natur als den daraus hervorgehenden Zwecken der Natur ist keineswegs das einheitliche Prinzip der Erziehung zernichtet, und die Wissenschaft der Erziehung als eine Nichtwissenschaft bezeichnet; es muß vielmehr daraus hervorgehen, wie sich die Pädagogik auf ein anderes ihr eigenthümliches Princip stützen und

einen andern Gang nehmen muß, als die Glückseligkeitslehre, oder die Moral- oder die Religionslehre.

In den folgenden §. §. wird nun auf ähnliche Art, aber deutlicher und gründlicher als von Greiling und Weiller (s. die Art. im 1. Bd. d. W.) geschah, dargethan, daß weder die Glückseligkeit noch die Vollkommenheit zum Prinzip der Erziehung tauge, und daß die Wissenschaft ein Recht hat, einen ihr ganz einheimischen Begriff zu ihrem Prinzipe zu verlangen, damit ihre eigene Ausbildung einem gedeihlichen Ziel entgegen gehe. Aehnliches geschieht auch bezüglich der Sittlichkeit und Religiosität. Es heißt da unter Anderm z. B. „Wenn gleich die Pädagogik selbst eine sittliche Wissenschaft ist, so darf diese ihre nothwendige Beschaffenheit doch nicht mit ihrem wesentlichen Charakter verwechselt werden. Der höchste Zweck der Erziehung und das Princip der Erziehungswissenschaft und Kunst müssen aus ihr selbst hervorgehen, und nicht einem fremden Felde entnommen werden."

17. „Derselbe Widerspruch, der bei den vorhergehenden Prinzipien bemerkt wurde, erhebt sich auch bei Aufstellung des gegenwärtigen Principes. Denn in welcher Zeit hat sich wohl der Zögling zur Sittlichkeit so weit ausgebildet, daß die Erziehung ihr Geschäft beenden und den Zögling der Welt ohne Nachtheil überlassen kann? Was berechtigt die Erziehung, eine Grenze mit dem 13. oder 14. Jahre festzustellen, innerhalb deren der Zögling die durch Erziehung beabsichtigte sittliche Vollkommenheit erreicht haben müsse? Wann treten die Stürme des Lebens gegen die sittliche Vollkommenheit am stärksten hervor? Die Erziehung zur Sittlichkeit dürfte also nicht schon in der Zeit aufhören, wo ihre Beihilfe am nothwendigsten ist. Wollte sie aber dieser Forderung nachgeben, so würde sie sich mit ihrem Princip in noch größere Schwierigkeiten verwickeln.

In Beziehung der Religiosität als Zweck der Erziehung heißt es noch insbesondere: die „Religiosität als Zweck der Erziehung ist zum Princip der pädagogischen Wissenschaft eben so wenig geeignet, wie alle vorhergehenden. Die wahre und ächte Religiosität durchdringt den ganzen Menschen und ist das Lebensprincip seines tiefsten Denkens und seines höchsten Gefühls. Wollte man die Religiosität zum Princip der Erziehung nehmen, so würde man nicht nur die einander entgegengesetzten Erscheinungen des Gefühles und des Denkens, sondern auch noch die in der ächten Religiosität aufgenommene Sittlichkeit zusammen nehmen, und man müßte dann in der Vermischung moralischer, ästhetischer, selbst logischer Elemente die Wissenschaft verwirrt sehen. Auch deswegen kann die Religiosität nicht als Prinzip der Pädagogik genommen werden, weil dieselbe nicht bloß eine feste Grundlage, sondern

auch eine stete Fortbildung erfordert, wenn sie in den Wirren des Lebens bestehen soll. Wenn aber die Erziehung den Menschen in der Zeit verläßt, da sich die gewaltigen Stürme erheben, welche dem Auge den Himmel entziehen und mit drohendem Verderben ihn umringen, wo sie ihm also am meisten helfen sollte; wie sollte sie da nicht mit sich selbst in den größten Widerspruch gerathen, wenn nicht ein anderes der Pädagogik selbst inwohnendes Prinzip der kommenden Gefahr zu begegnen und das Aufhören der Erziehung unschädlich machen sollte? Obgleich aber die Religiosität nicht Prinzip der Pädagogik sein kann, so muß sie doch diese durchdringen; wenn sie eine gute sein soll." Braubach macht bei dieser Gelegenheit über religiöse Bildung wichtige Bemerkungen, aus dem Einiges mitgetheilt werden muß. Er sagt z. B. „Die erste Aufgabe der Erziehung für die Bildung zur Religiosität nnd Sittlichkeit ist überhaupt, die innere natürliche Religion hervorzurufen. Wo die natürliche Religion in dem Innern des Menschen nicht vorhanden ist, da läuft die äußere Religion die Gefahr, alle Mißgestaltungen zu erfahren, die ein leeres, in nur selbstsüchtigen Zwecken sich bewegendes Innere zu geben vermag. Daher ist vor allen Dingen nothwendig, die Uroffenbarung des Göttlichen im Menschen selbst zum lebendigen Bewußtsein hervorzubilden. Alle Greuel von Menschen, welche leider die Geschichte der Kirche auf allen ihren Blättern in der manichfachsten Gestalt zu lesen gibt, haben ihren Grund darin, daß äußere Offenbarung als etwas blos Aeußeres in einen verödeten Boden fällt, welche Wahrheit auch Klopfstock in der Messiade darstellt. (Diese Ansicht wurde auch vielfältig von Graser zu erkennen gegeben.) (S. dessen Artikel.)

18. Hinleitung zum höchsten Grundsatze. Ein gemeinschaftlicher Widerspruch in allen bisherigen Zwecken und vermeinten Prinzipien lag darin, daß die Erziehung zu einer Zeit ihr Geschäft als vollendet betrachtete, wo die gestellten Zwecke derselben keineswegs erreicht sind.

19. Eine Verlängerung der Erziehung würde sie aber in so fern in Zwiespalt mit sich selbst bringen, als sie den Menschen durch ihren beständigen Einfluß gerade abhalten würde, selbständig jenen Gütern des Lebens: der Glückseligkeit, Vollkommenheit, Sittlichkeit und Religiosität, nachzustreben und sich selbständig anzueignen. Die Erziehung würde der Forderung an den angehenden Menschen, selbst etwas aus sich zu machen, gerade entgegen handeln, indem sie etwas aus dem Menschen machen wollte zu einer Zeit, wo er selbst schon etwas aus sich machen kann und soll.

20. Die Erziehung kommt aber nicht allein mit diesen ihren eigenen Zwecken in Zwiespalt, wenn sie denselben gemäß den Menschen möglichst lange leiten will; sie verfällt auch in den größten Widerspruch mit dem Zöglinge und dem Verhältnisse zu ihm. Denn es entwickelt sich in dem Menschen nach und nach ein Gefühl, welches dem der Abhängigkeit entgegen gesetzt ist: der Trieb zur Selbständigkeit. Dieser Trieb, der menschlichen Bestimmung ebenso natürlich wie der Abhängigkeitstrieb, ist es hauptsächlich, welcher der Erziehung nach den genannten Zwecken eine Grenze setzt. Das Hauptmerkmal der Erziehung in Uebereinstimmung mit der Offenbarung ist dasjenige, daß die Erziehung mit der Entstehung des Menschen ihren Anfang nehmen, eine Zeit lang dauern und endlich aufhören muß, um den Menschen seiner eigenen Leitung zu überlassen.

21. Das Princip der Pädagogik. Die Erziehung will aus dem Menschen etwas machen, und doch soll der Mensch selbst etwas aus sich machen. Die Erziehung will und muß den Menschen von sich abhängig machen, und doch ist der Mensch so gewiß zur Selbstständigkeit bestimmt, wie zur Sittlichkeit; in dem Principe der Pädagogik muß dieser Widerstreit in Harmonie übergehen. Ihre Aufgabe ist, daß sie sich entbehrlich macht, daß sie sich selbst vernichtet. Das Prinzip der Erziehung ist also: Erziehe den Menschen zu seinem eigenen Erzieher. Zur Rechtfertigung dieses Prinzips dient die Forderung fast aller vorzüglichen Pädagogen: der Unterricht soll soviel als möglich Selbstunterricht sein, d. i. beim Unterrichte soll die Selbstthätigkeit des Schülers in Anspruch genommen werden. Milde gibt z. B. in seiner allgemeinen Erziehungskunde am Ende jeder Abtheilung einen kleinen Abschnitt als Anleitung zur Selbstbildung (s. oben den Art!); Neeb sagt in seiner Schrift über den in verschiedenen Epochen der Wissenschaften allgemein herrschenden Geist und seinen Einfluß auf denselben: „Die Natur gab ihrem Lieblinge, dem Menschen, nichts zum Mitgifte mit, wodurch er in dem ihm beschiedenen Vorrange vor den Thieren glänzen sollte, nicht einmal den wirklichen Gebrauch der Vernunft; aber das Vernunftvermögen und den hohen Auftrag, durch Entwickelung dieses Vermögens sich selbst zu erziehen, und alles durch sich selbst zu werden.“ Eine Gnome des Grafen Schlabrendorf (wie der Dichter Baggesen dessen kleine Denksprüche nannte) sagt: „Lehren heißt: zeigen die nächste Bahn zum Selbstunterrichte.“ Man kann derselben die andere beifügen: Erziehen heißt: zeigen die kürzeste Bahn zur Selbsterziehung.

22. Den Menschen zu seinem Erzieher ziehen, kann nichts anders heißen, als dem Menschen die Richtung geben und den Willen

in ihm entwickeln, daß er geneigt wird, sich selbst eben so zu leiten, wie ihn die fremde Erziehung leiten und führen will, daß er das Geschäft seiner Erziehung dann ganz selbst übernimmt, wenn die Erziehung von Außen aufhört. Der Unterschied zwischen einem nach diesem Grundsatz Erzogenen und einem nach andern Grundsätzen ist sehr bedeutend.

23. Der Mensch ergreift den Zögling der Natur, und sucht das von ihr angefangene Werk auf menschliche bewußtvolle Weise fortzusetzen; der Zögling übernimmt die Erziehung seiner selbst aus den Händen des Erziehers dadurch, daß er sich weiter fort zu erziehen sucht. Das steht im analogen Verhältniß zu der Erziehung des Menschengeschlechts. Nach der Geschichte der göttlichen Offenbarung begann die Erziehung des Menschengeschlechts mit der Entstehung desselben und dauerte bis zu der Stufe fort, wo die Menschheit zu der Reife gelangt war, gemäß welcher ihr die Erziehung aus der höhern Hand übergeben und in ihre eigene Hände gelegt wurde. Dieser Zeitpunkt ist die Erscheinung des Christenthums.

24. Anwendung des Princips auf den Unterricht. Der Lehrer bildet den Schüler zu seinem eigenen Lehrer, d. h. er gibt dem Schüler die Richtung, die Neigung und den Willen, daß er bei dem Aufhören des Unterrichts in den Wissenschaften selbst weiter fortschreiten kann. Sokrates und sein Unterricht. —

25. Anwendung auf formellen und materiellen Unterricht. Der bezeichnete Grundsatz auf f o r m e l l e n Unterricht angewendet lautet: der Unterricht in einer Erkenntniß, Wissenschaft oder Kunst muß in einer solchen Weise ertheilt werden, daß die Thätigkeit des Geistes in dieser Erkenntniß, Wissenschaft oder Kunst die Neigung und Richtung erhalte, darin von selbst weiter fortzuschreiten, wenn auch der fremde Unterricht darin aufhört. Auf den m a t e r i e l l e n Unterricht angewendet, lautet er: der Unterricht in einer Erkenntniß, Wissenschaft und Kunst muß in einer solchen Weise ertheilt werden, daß die einzelnen Lehren und Wahrheiten derselben sich wie von selbst entwickeln und in dem Mitgetheilten die Elemente und Keime liegen, aus denen weiter fortgeschritten werden kann, wenn auch der Unterricht von Außen darin aufhört.

26. Es wird die Anwendung des Prinzips in den beiden Wissenschaften gezeigt, welche nach ihrem innern Charakter einander entgegengesetzt sind: in der P h i l o s o p h i e und in der G e s c h i c h t e. Die Geschichte als Factum kann nur mitgetheilt, die Philosophie nur frei gebildet werden. Das Prinzip für den Unterricht in der Philosophie kann sich nach dem Princip der ganzen Pädagogik nur so gestalten: E r t h e i l e d e n U n t e r r i c h t i n d e r P h i l o s o p h i e i n e i n e r W e i s e, n a c h w e l c h e r d i e s e l b s t s c h a f f e n d e T h ä t i g-

keit des Schülers eine solche Richtung und Neigung erhält, daß mit dem Aufhören dieses Unterrichts sein Philosophiren nicht aufhört. Für den materiellen Unterricht darin lautet das Prinzip so: Ordne die Lehren und Wahrheiten der Philosophie auf eine solche Weise, daß mit den vorhergehenden die folgenden im Keime gegeben sind, und die nachfolgenden aus den vorhergehenden sich wie von selbst hervorbilden.

27. Das Prinzip für den Unterricht in der Geschichte gestaltet sich so:

1. Formell. Ertheile den Unterricht in der Geschichte auf eine solche Weise, daß durch die aufnehmende und festhaltende Thätigkeit das Gedächtniß geübt und gestärkt, und somit die Neigung und Richtung gegeben werde, dem Mitgetheilten noch immer mehr anzuknüpfen, wenn auch die äußere, absichtliche Mittheilung aufhört.

2. Materiell. Ordne die Punkte, Theile und Fakta der Geschichte in solcher Art, daß in dem objectiv Gegebenen die Keime für die Erweiterung und Ausfüllung befruchtet liegen, und das Weitere leicht und sachgemäß von dem Schüler selbst an= und eingerichtet werden könne, wenn der Lehrer ihm nicht mehr zur Seite steht.

Der Geschichtsunterricht ist vorherrschend materiell und steht vorzüglich in Beziehung zu dem Gedächtnisse; wie die Philosophie sich vorherrschend formell für den Unterricht zeigt und in vorzüglicher Beziehung zu dem Verstande steht. Sowie die Geschichte der Philosophie eine materielle Seite der Philosophie begründet, so begründet sich in der Philosophie der Geschichte die formelle Seite der Geschichte.

28. Erziehung und Unterricht. Beide müssen auf einerlei Prinzip beruhen; denn der Mensch ist der Träger von beiden und die Wissenschaft der Pädagogik umfaßt Beides. Sie werden nur in der Betrachtung getrennt, um das Einzelne näher zu untersuchen und zu erforschen. Es folgt nun die Erörterung von der Wechselwirkung zwischen Erziehung und Unterricht.

29. Erste Wechselwirkung. Die Erziehung geht vorherrschend auf das Gefühl und auf den Willen, der Unterricht auf den Verstand. Die Erziehung gestaltet das Seyn, der Unterricht das Denken des Menschen. Seyn und Denken sind Modifikationen und Aeußerungen eines und desselben Wesens. Das Seyn ist unentwickelter Gedanke, das Denken ist aufgeklärtes Seyn. Das Seyn implicirt das Denken; das Denken explicirt das Seyn. Die Erziehung ist Unterricht und bedarf desselben, der Unterricht wird an und für sich Erziehung.

Die Erziehung implicirt den Unterricht; der Unterricht ist explicirte Erziehung. Der Begriff der Erziehung ist dem Begriff des Unterrichts übergeordnet. Dem Seyn entspricht in der Erziehung die Gewöhnung; dem Denken das sittlich religiöse Fortschreiten. Die Selbsterziehung wird ohne Unterricht nicht möglich.

30. Zweite Wechselwirkung. Der Mensch fühlt wie er denkt, und will, wie er denkt und fühlt. Gedanken haben Einfluß auf das Gefühl, das Gefühl hat Einfluß auf den Verstand, und beide haben Einfluß auf das Wollen. Die allerersten Vorstellungen bei dem Kinde entstehen aus dem Gefühle, aus Neigungen und Trieben, z. B. aus Hunger und Durst. Erst wenn die Erziehung einwirkt, kann sie das Gefühl cultiviren und durch Vorstellungen und Gedanken, also durch das Denken das Seyn gestalten und modificiren. Da die ersten Vorstellungen nur aus dem Gefühl hervorgehen, so kann auch die Erziehung nicht aus dem Unterrichte, sondern es muß der Unterricht aus der Erziehung hervorgehen, wie das erste Denken aus dem Fühlen. Das Prinzip der Erziehung muß also nothwendig in das Princip des Unterrichts übergehen, so gewiß als das Fühlen zum Denken erhoben werden soll. Diesem gemäß muß auch die Gewöhnung der Selbsterziehung vorausgehen und Zwang in der Erziehung angewendet werden dürfen, denn dadurch gelangt der Mensch dahin, daß er zuletzt das, was er nicht gern thut, freiwillig verrichtet. Der Mensch wird desto schlechter, je öfter er schlechte Handlungen ausübt; das häufige Vermeiden solcher Handlungen hat sogar Besserung zur Folge, wenn er auch die schlechten Thaten nicht um ihrer Unmoralität willen, sondern aus Furcht vor der Strafe, oder sonstigen schlimmen Folgen, unterläßt.

31. Unterrichtliche Erziehung und erziehender Unterricht. Unterrichtlich ist die Erziehung, wenn sie nicht eine bloße Gewöhnung beabsichtigt, sondern mit und in der Gewöhnung dem Zöglinge Anleitung gibt, wie er mit Verstand und Willen, mit Ueberlegung und mit Freiheit sein Handeln gestalte.

Der Unterricht ist erziehlich, wenn er nicht bloß die materiellen Kenntnisse mittheilt, sondern in der Mittheilung selbst und durch dieselbe den Geist des Zöglings immer mehr fähig macht, durch sich selbst in dem Kreise des Denkens und der Wissenschaften weiter zu schreiten.

Der Zweck der Erziehung an und für sich, ohne Wechselwirkung mit dem Unterrichte wäre: den Zögling zu dem zu machen, was man in Absicht hat. Der erste Grundsatz: Thue Alles, wodurch der Zögling das wird, was du willst. Das erste Mittel hiefür: Unbedingte Gewalt von der einen, und blinder Gehorsam von der andern Seite.

Der Zweck der unterrichtlichen Erziehung ist: den Menschen durch Unterricht, Belehrung dahin zu bringen, daß er selbst etwas

aus sich mache. Der erste Grundsatz wäre: Thue alles, was den Menschen geneigt und willig macht, selbst etwas aus sich zu machen. Das erste Mittel hiefür: Selbsterkenntniß und freie Selbstüberwindung.

Der Zweck des Unterrichts an und für sich wäre: des Menschen Erkenntnisse erweitern und ihn an Kenntnissen bereichern. Der erste Grundsatz: Thue Alles, wodurch der Erkenntnißkreis des Menschen erweitert und sein Wissen bereichert wird. Das erste Mittel hiefür: Mittheilung.

Der Zweck des erziehlichen Unterrichts ist: das Erkenntnißvermögen des Zöglings durch Uebung und Thätigkeit desselben zu stärken und zu heben. Der erste Grundsatz wäre: Thue Alles, wodurch die Kraft des Erkenntnißvermögens gestärkt wird. Das erste Mittel hiefür ist: Bewegung im Denken.

In den Erläuterungen über diesen § wird gesagt, daß der blinde Gehorsam in die Zeit gehört, in welcher die Erziehung noch nicht unterrichtlich sein kann, in die Zeit der ersten Kindheit. Diesem blinden Gehorsam steht das Fragen nach den Gründen, welches oft nicht aus Wißbegierde hervorgeht, sondern nur eine listige Demonstration zur Umgehung des Gebotes ist, und der Eigensinn entgegen. Behält der Wille des Kindes die Oberhand, so hat die Erziehung aufgehört und das Kind ist dem Zufalle der erziehenden Umstände hingegeben.

32. Der Unterricht äußert seinen Einfluß zunächst und unmittelbar 1) auf das Gedächtniß und begründet ein Wissen dessen, was von Außen mitgetheilt wird. Hierin liegt der Stoff und das Material für das Denken. Oder 2) auf das Denken und begründet ein Wissen durch Vergleichung in Begriffen. Oder 3) der Unterricht äußert seinen Einfluß auf das Fühlen und Wollen des Schülers, vermittelst des Wissens.

Die Erziehung äußert ihren Einfluß zunächst und unmittelbar:

1. auf das Handeln, und begründet ein Verhalten, wie es von Außen gefordert wird. (Zwang und Gewöhnung.) Oder

2. auf das Fühlen und Wollen, indem bei dem Kinde der Natur sich Gefühl und Wille nach dem Handeln, und demselben gemäß, entwickeln.

3. die Erziehung äußert ihren Einfluß auf das Denken, vermittelst des Handelns.

33. Es wird die Wechselwirkung des Materiellen und Formellen in dem Unterrichte noch weiter dargestellt.

34. Auch die Erziehung hat ihre materielle und formelle Seite. Die Erziehung ist materiell, wenn sie die Handlung des Zöglings an und für sich ins Auge faßt, ohne Berücksichtigung der Gefühle und Gedanken, welche den Willen bezeichnen, nach welchem

jene Handlung *erfolgen sollte.* Dieser materiellen Handlung des Zöglings entspricht die Auctorität des Erziehers.

Diese Auctorität des Erziehers und der unbedingte Gehorsam des Zöglings bilden besser als eine moralische Vorlesung. Die Erziehung ist und wird formell, indem sie den Gefühlen und Gedanken und somit dem Willen des Zöglings diejenige Form oder Bildung zu geben sucht, welcher gemäß die geforderte Handlung hervorgehen wird; und dieser formellen Erziehung entspricht das gebildete Denken, Fühlen und Wollen des Erziehers und seine Gewalt psychologischer Einwirkung, welche mit der eigenen sittlich-religiösen Erhebung des Erziehers gleichen Schritt hält. Die *erziehliche* Entwickelungsmethode des Sokrates konnte nur aus seinem sittlich-religiösen Charakter hervorgehen. Die materielle Erziehung muß übergehen in die formelle und die formelle muß übergehen in die materielle.

35. Naturgemäßheit der Erziehung. Die Erziehung kommt als Kunst der Natur entgegen, um das von ihr Begonnene zu vollenden. Die Erziehung verfährt naturgemäß, wenn sie gleichsam auf den Schultern der Natur sich erhebt, wenn sie der in der Natur ausgesprochenen Idee, oder dem Naturwillen gemäß ihr Wirken richtet und ausgehen läßt. Die Natur nachmalen heißt Pfuscherei. Sie muß darum *über* die Natur hinausgehen, sie muß den Naturwillen zu einem bewußten machen und denselben *auszuführen* suchen. Dieses Hinausgehen über die Natur ist eben erst die wahre Naturgemäßheit; es ist der Wille der Natur.

36. Auch der Unterricht muß über die Natur hinausgehen. Mit der Intelligenz geht die menschliche Natur über die Natur des bloßen Seyns hinaus in die des Denkens, welches das Seyn explicirt. Die menschliche Sprache z. B. ist ein organisches Produkt intellektueller Entwickelung. Geht der Unterricht über diese Entwickelung hinaus, und erhebt das Seyn der Sprache in das Denken, so bildet er die Grammatik, welche von der Natur nicht gelehrt wird. Die Grammatik darf nur aus der Sprache, die Sprache kann nicht aus der Grammatik hervorgehen. Die erste auffallende Erhebung des Menschen über die Natur des Seyns zu der des Denkes ist die unwillkürliche Hervorbildung des Bewußtseins. Das erwachte Selbstbewußtseyn ist das erste Gelingen des geistigen Besinnens auf sich selbst. Nur in dieser Besinnung ist eine Selbstbeherrschung möglich. Die Selbstbeherrschung und die in ihr nur allein mögliche Begründung eines sittlich religiösen Lebens ist ein Werk der Kunst und nicht der Natur, d. h. der Erziehung, der Offenbarung. Die Offenbarung ging über die Vernunft hinaus, gleichwie der Unterricht auch über die Natur hinausgeht; jene Offenbarung aber und dieser Unterricht sind der Wille der höhern Natur und der höhern Vernunft.

37. Die Erziehung soll allgemein sein. Das heißt so viel als: sie soll sich auf alle Menschen erstrecken und in jedem Menschen auf alles Einzelne, d. i. auf alle Anlagen gehen. Wer annimmt, daß in dem Menschen böse Anlagen sind, kann diese Forderung nicht machen. Allein die Anlage zum Bösen ist nichts weiter als: die gegebene Möglichkeit des leichten Mißbrauchs. Diesen Mißbrauch zu verhüten, kann man als die Aufgabe der Erziehung betrachten, wonach sie zu sorgen hat, daß das von der Natur gegebene Gute nicht vernichtet und an dessen Stelle ein Böses nicht eingepflanzt werde.

38. Gäbe es positiv böse Anlagen in dem Menschen, so wäre der ganze Mensch ein von Natur böses Wesen; denn der Mensch ist ein einiges Wesen und alle einzelnen Thätigkeiten und Aeußerungen sind nur der Ausfluß des ganzen und ungetheilten Menschen. Der Mensch ist nicht ein Complex von einzelnen Kräften und Anlagen, sondern die einzelnen Kräfte und Anlagen sind die Radien eines und desselben Mittelpunktes. Gibt es aber nur eine von Natur gute Anlage in dem Menschen, so muß der ganze Mensch gut seyn, oder er wäre von einem bösen und einem guten Gotte, und 2 einander widersprechenden Principien erbaut, und müßte natürlich ein das ganze Leben hindurch mit sich zerfallenes Wesen seyn. Sogar mit der Lehre von der Erbsünde läßt sich die Annahme sehr vortheilhaft verbinden, daß das Böse nur aus falschen Richtungen der von Natur guten Anlagen und Neigungen im Menschen hervorgehe. Eine oberflächliche Kenntniß von der Natur des Menschen zeigt das Böse als seine Natur, eine tiefere dagegen die ursprüngliche Güte dieser Natur. (Vergl. Art. Arndt im II. Bd. p. 49 „Ihr wisset Vieles ꝛc.)

39. Die Erziehung soll allgemein seyn, kann nicht so viel heißen, daß sie von allem Einzelnen Jedem auf die gleiche Weise dasselbe geben soll, eben so wenig als in dem Unterrichte Jedem dieselbe Ausbildung seines Erkenntnißvermögens und dieselbe Mittheilung von Kenntnissen. Denn wäre die Ausbildung aller menschlichen Anlagen ohne Einschränkung zu verstehen, die Allen zu Theil werden sollte, so müßte man dem einfachen Landmanne die Formen der höhern Gesellschaft geben, oder man müßte diese in die gleichen Formen des Landmannes bringen. Aber es gibt auch eine Erweisung, ein Denken und eine Erkenntniß des menschlichen Berufs, in welchem Alle gleich erzogen und unterrichtet, oder gebildet werden sollen.

40. Sowie es in der Ausbildung aller Anlagen eine nothwendige und richtige Beschränkung gibt, so gibt es auch eine falsche und einseitige. Eine falsche Beschränkung ist es, wenn man in der Erziehung nur diejenigen Neigungen und Triebe stärkt und herrschend macht, welche kalter Selbstsucht huldigen. Es ist nur halbe

Wahrheit, daß das Denken das Gefühl schwächt; aber ganze Wahrheit, daß das Denken, welches sich nur in dem Kreise niederer und unedler Gefühle bewegt, alle höheren und edleren Gefühle entfernt, und daß bessere Gedanken schlechteren Gefühlen hemmend werden. Das Uebel der neuern Erziehung besteht darin, daß man den Kreis der Gedanken falsch und einseitig auf Solches beschränkt, was mit der Bildung des Herzens in keinem heilsamen Zusammenhange steht.

Wenn man das Licht der Vernunft und des Gewissens und die Erweisung des sittlich = religiösen Lebens nicht in das Getriebe des menschlichen Lebens hinein leuchten läßt, dann wird es auch aus demselben nicht wieder hervorschimmern; wenn die sittlich = religiösen Erweisungen der Vernunft und des Gewissens im Leben verschwinden, so gehen die Gedanken des höhern Lebens über in die hohlen Floskeln abstracten Wissens. Hierin liegt die falsche Beschränkung und die einseitige Richtung der Zeit.

41. Die Erziehung soll harmonisch sein. Der Begriff des Harmonischen bezeichnet in seiner allgemeinen Anwendung auf die Bildung und Erziehung das Zusammenstimmen verschiedener Thätigkeiten und Aeußerungen. Ein solches Zusammenstimmen ist aber bei einseitiger und falscher Erziehung eben so gut vorhanden, wie bei der beßten. Wo z. B. die Erziehung den Menschen zur Selbstsucht ausbildet, und dadurch dieselbe zur herrschenden macht, da wird sie in allen Richtungen herrschen, Alles wird in und mit dieser Selbstsucht harmoniren; wo aber Höheres und Besseres im Menschen gepflegt wird, da herrscht dieses Bessere in ihm.

42. Der einzige erträgliche Sinn der harmonischen Ausbildung besteht darin, daß das Höhere und Bessere in dem Menschen zur Herrschaft gelangen und alles Untergeordnete demselben dienen müsse. Dadurch fällt sie aber ganz zusammen mit dem, was die Ausbildung aller Anlagen mit der nöthigen Beschränkung besagt. (Vergl. damit die Artikel Milde und Stapf im II. Bd. p. 119 und p. 185.)

43. Wirksamkeit der Erziehung. Was wirkt die Erziehung? ist die wichtigste Frage der Pädagogik. Um der Sache möglichst auf den Grund zu kommen, wird von 2 entgegenstehenden Ansichten ausgegangen: 1. die Erziehung wirkt Nichts, 2 die Erziehung wirkt Alles. Die Erfahrung gibt darüber keine entschiedene Auskunft; sie gibt anscheinende Belege für beide Ansichten. „Kinder ganz vorzüglicher Aeltern mißrathen nicht selten bei dem Anscheine der sorgfältigsten Erziehung, und viele große Männer sind groß geworden anscheinend ohne Erziehung, wenigstens ohne besondere Sorgfalt." Oder nähern beide Extreme sich nach der Mitte hin, so wie sich

die Extreme Geiz und Verschwendung in der Mitte als Sparsamkeit begegnen und vereinigen?

44. Der gemeine Menschenverstand ist allerdings geneigt, sich in der Mitte zwischen beiden Extremen zu erhalten, allein die Wahrheit verträgt keine Mitte zwischen Wahrheit und Unwahrheit, als die der Halbwahrheit, und diese ist schlimmer, als die Unwahrheit, weil sie die Unwahrheit zu verbergen sucht. Um der Gefahr solchen Denkens zu entgehen, wollen wir einen der beiden entgegengesetzten Sätze als wahr annehmen und seine Wahrheit zu ergründen versuchen.

45. Beweis der Allgewalt der Erziehung. Daß die Erziehung Alles wirke, dafür läßt sich das Urfactum anführen, daß der Mensch nur durch Erziehung ein Mensch wird, daß nur durch menschliche Erziehung das menschliche Bewußtseyn in dem Menschen hervorgehen kann. Dieses aber ist das Alles für die menschliche Entwickelung und Bildung. Ist dasjenige, was die Spitze bildet, nur durch menschliche Erziehung hervorzubilden, so ist darin klar erwiesen, daß das daraus sich Bildende nur in und durch die Erziehung erscheinen kann. Dieser Beweis von der Allgewalt der Erziehung geht zwar nicht auf die Erziehung im engern Sinne des Wortes, sondern auf die Erziehung im weitesten Sinne. Was aber in dieser Wahrheit hat und gelten muß, das muß natürlich auch Wahrheit und Geltung haben in jeder besondern Art der Erziehung.

46. Die Allgewalt der Erziehung wird näher bestimmt, indem gezeigt wird, daß an dem Menschen Alles erzieht und daß demnach die Aufgabe der Erziehung darin bestände, die verschiedenen Einwirkungen und Gefühle, welche die Kindheit erfährt, zu studiren.

47. Wie studirt man die Allgewalt der Erziehung? Dazu sind zwei verschiedene Wege möglich. Man geht entweder von der Erfahrung unmittelbar aus oder mittelbar. Es wird zuerst gezeigt, daß man auf jenem unmittelbaren Wege nicht zu sichern Resultaten und reinen Wahrheiten gelange, daß der 2. bessere richtige Weg derjenige ist, welcher von der Erziehung mittelbar ausgeht. Auf diesem Wege sind es nicht die Erfahrungen, welche die Erziehung als Resultate liefert und als Wahrheiten zu Regeln umbildet, sondern vielmehr die innern Erfahrungen der menschlichen Natur und des menschlichen Geistes.

Nach diesem Wege müssen vor allen Dingen die psychologischen Gesetze aufgefunden und festgestellt werden, durch deren Kenntniß sich die erziehlichen Einwirkungen prüfen und bewähren lassen.

In der Zugabe zu diesem Paragraphen wird das Gesagte durch ein Beispiel trefflich erläutert.

Ein Pädagog sollte auf die Erziehung des Kindes, welches ihm anvertraut ward, nach dem Wunsche der Eltern mehr Aufmerksamkeit haben, weil es eine Neigung zum Lügen verrathe. Er hatte aber an demselben eine besondere Erfahrung gemacht, und nach derselben nahm er nicht einmal die Miene an, von den vermeinten Lügen des Kindes Etwas zu wissen; und siehe da, das Kind war vom ersten Augenblick an das aufrichtigste, das sich gar keine Lüge zu Schulden kommen ließ. Ein Erfahrungspädagog erhielt davon Kenntniß und wandte das Verfahren auf sein Kind an, welches jene schlimme Neigung zum Lügen an sich hatte. Die Folge war, daß das Kind fort log. Nachdem er die Haltlosigkeit jener fremden Erfahrung an seinem Kinde erfahren hatte, erfuhr er, daß ein Dritter seinen Zögling durch Strafe und Furcht vor dem Laster der Lüge geheilt hatte. Er nahm nun zu diesem Mittel seine Zuflucht; aber statt besser wurde es immer schlechter mit dem Kinde. Er resignirte nun auf die Wirksamkeit der Erziehung und beruhigte sich damit, daß die Welt wohl von selbst den Zögling heilen werde. Wäre dieser Mann nicht ein Erfahrungspädagog des 1. Weges gewesen, so hätte er vor allen Dingen erst die Triebe, Neigungen und Gefühle, welche dem Lügen seines Kindes und die Umstände, welche bei den 2 fremden Kindern stattfanden, untersucht u. s. w.

Nachdem in den folgenden Paragraphen von dem Studium der menschlichen Grundtriebe und von der Beschränkung der Allgewalt der Erziehung (vergl. Art. Waitz im II. Bd. p. 256 u. ff.) gesprochen ist, wird dann weiter von der Natur der Anlagen gehandelt. Der Verfasser hält darum die 2. Abtheilung seines Buches, welches die Natur des Gefühlsvermögens auseinanderlegt, für die wichtigste.

48. Natur der Anlagen. Unter Anlagen versteht man die auf irgend eine Weise gegebenen Keime zu irgend einer Entwickelung. Unter menschlicher Anlage ist demnach diejenige Beschaffenheit der menschlichen Natur gemeint, vermöge welcher die menschliche Entwicklung nur allein möglich wird. Die ursprünglichste Bedeutung der Anlage ist die der Entwicklung, und des Menschen ursprüngliche Anlage ist die der Entwicklungsfähigkeit durch Erziehung.

Es ist widersinnig, von angebornen Anlagen zu sprechen, denn es gibt keine menschlichen Anlagen, als nur angeborne; jede menschliche Entwicklung kann nur aus einer menschlichen Anlage hervorgehen.

49. Gleichheit der Anlagen und Ungleichheit. Von der allerhöchsten Wichtigkeit ist es für die Wissenschaft und Kunst der Erziehung, ob die Menschen von Natur gleiche Anlagen haben? Hiebei ist beständig im Auge zu behalten, daß die Anlage selbst ein für das Denken metaphysisches Objekt bildet und daß wir von Anlagen nie etwas sehen, sondern nur von ihrer Entwicklung. Es lassen sich deßhalb nur richtige Schlüsse bilden aus der Entwickelung auf die Anlagen, aber keineswegs aus der Nichtentwicklung auf das Nichtsein der Anlagen.

Der Verfasser neigt sich zu der Ansicht für die Gleichheit der Anlagen; denn um der wirklichen Verschiedenheit der Menschen unter einander willen die ursprüngliche Verschiedenheit der Anlagen zu behaupten, kann nur dem begegnen, der von dem Einfluß und von der Gewalt der Erziehung im weitern und engern Sinne, von den Lagen, Umständen und Verhältnissen und ihren Wirkungen keine Vorstellung hat. Einige von den für die Gleichheit der menschlichen Anlagen vorgebrachten Gründen sind im Wesentlichen folgende:

1. Unter allen Verschiedenheiten der Völkerformen und der leiblichen Größe bildet die beständige Form und Größe des Gehirns einen feststehenden Zug; unter allen Organen ist dies am Wenigsten der Mißbildung und Abweichung unterworfen. (Schubart, Geschichte der Seele.)

Sollte die Intelligenz selbst nicht in Uebereinstimmung stehen mit dem Ausdruck ihres Organs?

2. Man hat die Lehre von einer Prädestination immer hart und anstößig gefunden. Nach ihr gibt Gott manchem Menschen den Glauben, und andern gibt er ihn nicht; jene sind zum Glücke bestimmt, diese zum Unglück, zur Verdammniß. Dieser harten Lehre ist ähnlich die Annahme ursprünglicher Ungleichheit der menschlichen Intelligenz; Verstand und Dummheit entspricht dort dem Glauben und Unglauben; warum soll Gott manche Menschen zu Dummköpfen vorher bestimmt haben, manche zu vernünftigen?

3. Kein Mensch findet sich vom ersten Ursprunge seiner Erscheinung an ganz in derselben Lage, wie der andere, sondern in einer durch die unendlichste Mannichfaltigkeit von Außen und von Innen gegebenen Verschiedenheit derselben. Bei Annahme der ursprünglichen Gleichheit der Intelligenz läßt sich die im Leben hervorgehende unendliche Verschiedenheit der Menschen ebenso erklären und begreifen, als bei Annahme der ursprünglichen Ungleichheit der Menschen.

4. Nach der Erfahrung gehen aus dem Mittelstande die größten und meisten Genie's hervor, und es treten in dieser Hinsicht die höhern Stände und die niedersten weit zurück. Dies erklärt sich aus den äußern Verhältnissen, in welchen sich die 3 Stände befinden, sehr natürlich, und kann also, statt daß es einen Beweis für die ursprüngliche Ungleichheit der Intelligenz geben sollte, nur für das Gegentheil sprechen. (Vergl. damit Art. Jacotot.)

50. Charakteristik beider Annahmen für die Erziehung. Verhalten des Lehrers nach beiden Annahmen. Der Erzieher und Lehrer, welcher die Ungleichheit der Anlagen annimmt, wird mit der Entwicklung von Anlagen sich Nichts zu schaffen machen, wenn er nicht schon die Anlage in der Entwickelung erblickt; er kommt

also immer hinten nach. Derjenige Erzieher, welcher die Gleichheit der Anlagen annimmt, sieht in der Entwicklung auch die dahinterliegende Anlage und wendet seine Aufmerksamkeit aber ganz besonders auf diejenigen Anlagen, welche noch unentwickelt sind und die das Ungefähr vielleicht noch länger im Schlummer ließe.

Der erste kann nicht glauben, daß er dem Zöglinge für etwas, wo keine Anlage dazu ist, d. h. wo sich dieselbe nicht entwickelt hat, Neigung, Liebe erwecken könne; der zweite glaubt auch da, wo sich keine Anlage zeigt, d. h. wo ihre erste Entwicklung noch nicht zu Tage getreten ist, Liebe und Neigung ꝛc. erwecken und so Anlagen entwickeln zu können.

51. Verhalten des Zöglings nach beiden Annahmen. Der Zögling der ungleichen Anlagen schreibt die Fortschritte und die Entwickelung der Anlagen Anderer nicht dem Fleiße und der Arbeit, nicht der Neigung und Liebe zu, sondern einer angebornen Anlage, die er in sich nicht wahrnimmt. Er nimmt dies gerne an, damit er in seiner Trägheit und seiner Zerstreuung ꝛc. verharren kann.

Der Zögling der gleichen Anlagen glaubt das Entgegengesetzte und weiß, daß wenn er Andern im Fortschritte gleichkommen will, er eben so fleißig sein müsse, als diese.

Der Zögling der ungleichen Anlagen erblickt in dem höher Begabten einen Bevorzugten und in sich selbst einen von der Natur Zurückgesetzten.

Gott kann ihm nicht als der alle Menschen gleichliebende Vater erscheinen, wenn er ihn zur Dummheit verdammt, und seinen Bruder zu einem höheren Menschen bestimmt hat. Die Auszeichnung dieses Bruders und seine Zurücksetzung erbittern ihn, oder versetzen ihn in stumpfe Gleichgiltigkeit. Der Zögling der gleichen Anlagen erblickt in seinem Mitbruder das von Gott mit ihm gleichgehaltene Kind in Vertheilung der ursprünglichen Güter. Die Auszeichnungen, die diesem zu Theil werden, erscheinen ihm nicht ungerecht, da er weiß, daß er bei gleicher Erweisung gleicher Auszeichnung sich zu erfreuen hätte.

52. Es wird noch einmal die Wichtigkeit hervorgehoben, welche die Annahme der einen und der andern der bezeichneten Ansichten für die Erziehung hat, und wiederholt gesagt, daß eine umsichtige erziehliche Behandlung immer so verfährt, als ob man die Gleichheit der Anlagen annehme.

53. Nothwendige Einschränkung. Nach der Untersuchung über die Verschiedenheit und Gleichheit der menschlichen Anlage geht es nun zur Beantwortung folgender Fragen:

1. Wie der Erzieher Alles aus dem Zöglinge machen könne?

Es heißt da: Will der Erzieher dem Zöglinge alle Künste, alle Wissenschaften, alle Kenntnisse und alle Fertigkeiten aneignen, so muß er, im Falle das Unmögliche möglich wäre, Liebe und Neigung des Zöglings, Eifer und Fleiß, Uebung und Thätigkeit, Mühe und Zeit desselben auf alle Seiten hin vertheilen. Die Ergebnisse daraus liegen nahe. Will der Erzieher außerdem eine Kunst oder Wissenschaft, eine Uebung oder Thätigkeit in dem Zöglinge hervorrufen oder ausbilden, so hat er weniger Kunst anzuwenden da, wo Neigung und Liebe für dieselbe schon vorhanden ist, als da, wo er Neigung und Liebe erst begründen muß. Der Erzieher kann aber allerdings Liebe und Neigung auch für das hervorrufen, wofür sie noch nicht vorhanden ist, aber nicht mit Mittelchen, wie sie bei Unkenntniß der menschlichen Natur in die Hand kommen. „Arbeite nur, die Freude kommt von selbst."

54. Zweite Frage. Wie und ob der Erzieher Alles aus dem Zöglinge machen könne und dürfe?

Der Mensch soll erzogen werden, nicht nach dem abstrakten Bilde eines Menschen, sondern nach den geordneten und geregelten Verhältnissen des bürgerlichen Lebens. Da einer nicht Alles treiben kann und jeder so viel möglich in dem Einen etwas Tüchtiges leisten soll, so ergibt sich hieraus von selbst die weise Beschränkung, welche der Erzieher sich machen muß und was er aus dem Zögling für das Leben machen könne und dürfe. Die Erziehung soll und darf immer aus dem Zöglinge einen moralischen und religiösen Menschen bilden; es ist dies höchste Aufgabe aller Erziehung. Aber die Erziehung soll und darf nicht aus dem Menschen ein blos listiges Thier bilden oder solche bürgerliche Kenntnisse und Fertigkeiten unbemessen lehren, welche dem bürgerlichen Kreise ohne Vortheil ꝛc. wären.

55. Der tüchtige Erzieher vermag auch Liebe und Neigung hervorzurufen, ohne daß die Erziehung der Umstände ihm die Sache erleichtert.

56. Die Methode. Methode ist im Allgemeinen die regelmäßige Art und Weise irgend eines Verfahrens, und zwar im engern Sinne das richtige Verfahren, im weitern Sinne jedes Verfahren, auch das falsche. Für die Pädagogik ist demnach die Methode im weitern Sinne dasjenige Verfahren, welches ein Erzieher und Lehrer bei seinen erziehlichen und unterrichtlichen Einwirkungen befolgt; die Methode im engern Sinne dagegen ist diejenige, welche jeder Erzieher und Lehrer bei der Erziehung und dem Unterrichte sich zu Regel machen soll.

Die wahre und richtige Methode in der Erziehung und im Unterricht kann nur eine sein. Die Methodik als die Wissenschaft und Kunst des richtigen Verfahrens ist die Pädagogik selbst in ihrer

richtig ausübenden Weise. Sie muß in dem obersten Grundsatz der Erziehung und des Unterrichts ausgesprochen liegen und in der Anwendung auf jedes Einzelne richtig leiten.

57. In dem Satze, daß der Mensch zu seinem eigenen Erzieher zu erziehen ist, liegt das ganze erziehliche, richtige Verfahren angegeben, und jedes richtige Verfahren muß in diesem Satze seine Wahrheit und Bewährung finden.

Die Methodik hat also kein eigenes Princip; das Princip der Pädagogik ist auch das Princip der Methodik; es bedarf als solches nur seiner Entwicklung.

58. Objektive und subjektive Methode. Die Methode läßt sich in objektive und subjektive scheiden. Die objektive Methode enthält das Verfahren selbst, wie es sich durch die Wissenschaft als nothwendig herausstellt; die subjektive Methode ist das Verfahren, wie es durch die Ausübung im Erzieher und Lehrer lebt und in seiner Wirksamkeit gesichert wird.

59. Die pädagogische Methodik liegt ganz in der Psychologie. Die Psychologie ist die Grundwissenschaft der Pädagogik. Sie ist nicht allein Grundwissenschaft für den Erzieher und Lehrer, sondern auch für den Zögling und Schüler, wenn er so weit vorgeschritten ist, daß er seine Erziehung selbst übernehmen soll. Selbstkenntniß ist die wichtigste Kenntniß des für seine Bildung interessirten Menschen.

60. Einleitung zur 2. Abtheilung. Die Erziehung im engern Sinne des Wortes hat es vorherrschend mit dem Gefühlsvermögen des Menschen zu thun. Das Gefühlsvermögen bietet die tiefste und für die ganze Pädagogik wichtigste Seite des menschlichen Verhaltens dar; in ihm beruht des Menschen ganzes Glück, sein Himmel und seine Hölle 2c. Das Gefühl des Menschen ist die Grundlage für seinen Charakter im ganzen Seyn. Nicht zu einer einzigen Wahrheit würde der Mensch gelangen, wenn ihm nicht das Gefühl der Wahrheit vorher schon inne wohnte, er würde auch nicht im Entferntesten ein Interesse an der Wahrheit nehmen, wenn er nicht durch die Neigung für die Wahrheit und durch den Trieb zur Erkenntniß hingezogen würde. Neigungen und Triebe sind aber der Grund und das Wesen der ganzen Gefühlswelt, und so wird man, genau genommen, auch die ganze Seite der Pädagogik, die Neigungen und Triebe ins Auge fassen müssen, wenn nicht nur der erziehliche, sondern auch der unterrichtliche Zweck erreicht werden soll. Die Erforschung des Gefühlsvermögens ist darum für die Pädagogik eine unerläßliche Forderung.

II. Abtheilung.

Specielle Begründung
als
Allgemeine Theorie des Gefühls.

I. Allgemeine Naturkunde des Gefühls.

61. Die Naturkunde des Gefühls zeigt, 1) was dasselbe ist; 2) was man zu thun hat, um die Natur in ihrem Werden zu fördern und 3) wie, wenn störende Hemmungen eingetreten sind, dieselben entfernt werden können.

62. Das Gefühl in seiner ursprünglichen Totalität ist das Seyn selbst. Das Seyn in seiner lebendigen, concreten Gestalt ist ein solches nur im Begriffe des Werdens. Das Seyn, als nothwendig im Werden, offenbart sich in dem Triebe. Das Seyn ist in sofern Gefühl, als das Seyn wahrgenommen wird vom Seyenden selbst; denn wo Selbstwahrnehmung nicht vorhanden, ist das Seyn gefühllos, wenn gleich der natürliche Trieb des Seyns Grundbedingung alles Gefühls ist. Es gibt demnach Seyn ohne Gefühl, aber kein lebendiges concretes Seyn ohne Trieb; es gibt kein Seyn mit Gefühl ohne den Trieb.

63. Bedeutung und Charakter des Triebes. Der Trieb ist das Streben des Seyns, die in seiner Natur gegebene Tendenz zu naturgemäßem Werden zu vollführen, oder die in dieser Natur gegebene Bestimmung zu erreichen. Der menschliche Trieb ist also wesentlich das natürliche Streben des menschlichen Geistes, seine Bestimmung zu erreichen.

64. Verhältniß des Triebes zum Gefühl. Der Trieb ist zugleich das Gefühl in seiner ursprünglichsten Offenbarung; der Trieb wird Gefühl durch innere Wahrnehmung. Der Trieb bedingt ein zweifaches Gefühl. Das erste ist der Trieb selbst in der innern Wahrnehmung. Der Trieb ist aber keineswegs das Bleibende, er ist im Streben aus dem einen Zustande in den andern; er will Befriedigung. Das ungestörte oder gestörte Verhalten des Triebes für die Befriedigung gibt das zweite Gefühl, das sogenannte Gefühl der Lust und der Unlust, alle angenehmen und unangenehmen Gefühle.

65. Nähere Bestimmung dieses Verhältnisses. Der Trieb ist Ursache, Grund und Quelle aller nur möglichen Gefühle, das Gefühl die Folge des vorhandenen Triebes, der innerlich wahrgenommene freie oder gehemmte Verlauf desselben. Der Verfasser bezeichnet den Trieb und seine Hemmung als das negative Gefühl, den Trieb und seine Befriedigung als das positive.

66. Es wird auf die Wichtigkeit hingewiesen, welche die Einsicht für die Praxis hat, daß es kein Gefühl der Lust und der Unlust geben könne außer in dem angezeigten 2fachen Verhalten des Triebes. Denn das Maaß der Lust und der Unlust ist immer das Maaß von der Stärke des Triebes, und es ist das Maaß dieses Gefühles immer das sicherste Kriterium zur Stärkebemessung des zu Grunde liegenden Triebes. Der Mensch kann auch das Gefühl der Lust und der Unlust nur in so weit in seine Gewalt bekommen, als er im Stande ist, den Trieb zu stärken oder zu schwächen. Von der Erziehung kann mithin auch nur dann die Rede sein, wo das Leben in seiner Bewegung, der Mensch in seinem Triebe und somit in seinem Gefühle erfaßt wird.

67. Dann ist die Rede von den verschiedenen Trieben und verschiedenen Gefühlen, von ihrem Verhältnisse und ihrer Dignität. Es gibt ein körperliches und ein sinnliches Gefühl, gleichwie ein moralisches und religiöses, aber jedem liegt der ursprüngliche Grundtrieb des menschlichen Wesens unter; auch das intellektuelle Gefühl ist nur die Folge des Triebes zur Wahrheit. Denken ist Nichts, als das Streben des menschlichen Geistes, die Wahrheit zu erlangen; die Befriedigung dieses Strebens, dieses Triebes ist das Gefühl der Lust in der gefundenen Wahrheit. Je größer der Drang und Trieb nach Wahrheit, desto größer das angenehme Gefühl in der Befriedigung durch das Finden. Je geringer der Trieb nach Wahrheit, je geringer in Folge desselben das Denken, desto unbedeutender die Freude an und in demselben. Nach der Dignität theilt auch der Verfasser die Gefühle von unten hinauf in körperliche, ästhetische, sympathetische, moralische und religiöse Gefühle.

68. Verhältniß der Gefühle zum Wollen. Der Wille ist in seinem Anfang nichts als der natürliche Trieb; wollen und getrieben werden fällt bei dem Kinde in Eins zusammen; nur in den reifern Jahren reißt sich der Wille von dem Trieb los, oder vielmehr und besser gesagt: der Naturtrieb wird ein freier Willenstrieb. Erst leitet der Trieb den Willen, dann leitet der Wille den Trieb, d. h. der Mensch strebt, in den Besitz der vollen Freiheit zu gelangen. Wie der Zögling zu seinem eigenen Erzieher zu bilden ist, so muß auch der Trieb zum freien Wollen heraufgebildet werden.

69. Verhältniß der Gefühle zur Natur und Freiheit. Die niedersten Triebe und Gefühle sind der Freiheit schwieriger unterworfen, als die höheren Triebe und Gefühle; diese sind der Freiheit mehr hingegeben. Sogar der unbewußten Freiheit des Geistes ist der Organisationstrieb unterworfen. Die Gesichtszüge des Menschen veredeln sich allmählich nach der geistigen Erhebung des innern Menschen zum Edlen. Die Physiognomik und die Phrenologie sind keine

Luftgebilde, wenn auch eine genaue Wissenschaft in ihnen manche Schwierigkeit hat.

70. Verhältniß des Gefühls zum Denken. Gefühl und Denken stehen in der innigsten Einheit. Die Spitze dieser Einheit ist das Bewußtsein, in diesem ist schon sprachlich das Wissen und das Seyn in Einheit. Anschauung und Empfindung sind nicht ihrem Wesen nach getrennt, sondern nur der Form nach; beide sind daher auch nie getrennt, sondern mit dem einen ist das andere gegeben. Die Empfindung ist die innere Wahrnehmung der Anschauung, wie das Gefühl überhaupt die innere Wahrheit des eigenen Seyns. Wie Anschauung und Empfindung, so entspricht das Gewissen der Seite des Gefühls und der Empfindung, die Vernunft aber der Seite des Denkens und der Anschauung. Vernunft und Gewissen bilden als Eins die bezügliche Erhebung des Geistes sowohl nach dem Seyn und der Wahrnehmung desselben im Gewissen, wie nach dem Denken und dem Vernehmen desselben in der Vernunft.

71. Verschiedene Benennungen des Triebes. Hier ist vom Gefühl der Lust und Unlust, von Neigung, Leidenschaft und Affekt die Rede.

72. Ein besonderes Begehrungsvermögen neben dem Gefühlsvermögen aufzustellen, ist verderblich und hindert das tiefere Eindringen in die Welt der Gefühle, indem die Wissenschaft des Gefühls dadurch von ihrer ganzen Grundlage in dem Triebe losgerissen wird. Das Begehren ist nichts Anderes, als der Trieb, da, wo er sich schon von der blinden Natur zum bewußten freien Wollen hervorbildet. Das Begehren ist sonach ein Akt des Willens, als eine Aeußerung des zu Grunde liegenden Triebes; was der Trieb fordert, das will der Wille in seiner Trennung vom Triebe: dies ist das Begehrungsvermögen.

73. Freie Triebe. Soll der Mensch aus dem Zustand der Naturnothwendigkeit übergehen in den Zustand freier Selbstbestimmung, so muß er auch freie Neigungen und neue Triebe in sich hervorrufen und bilden können. Dies ist auch der Fall, obgleich diese freien Neigungen und Triebe einen innigen Zusammenhang mit dem Naturtriebe haben und insofern nicht willkürlich frei sind. Könnte der Mensch absolut freie Triebe in sich hervorrufen, so würde er dadurch auf den Weg gesetzt sein, von der natürlichen Bestimmung gänzlich abzugehen. Die Neigung für das Edle, die Liebe für Wahrheit, der Gewissenstrieb mit seiner Forderung kann in Zweifel gezogen werden, ob er ein Produkt natürlicher Neigung und Liebe oder der Erziehung ist.

2. Allgemeine Bildungskunde des Gefühls.

74. Bildungsfähigkeit des Gefühls. Daß das Gefühl bildungsfähig ist, geht schon daraus hervor, weil der Mensch in seiner Totalität bildsam erscheint. Bildungskunde des Gefühls ist nichts anders, als die Erkenntniß dessen, was das Seyn des Menschen gestaltet: denn Gefühl ist nur die Wahrnehmung des Seyns, und mit der Wahrnehmung selbst muß auch das Seyn verändert werden. Wie wichtig die Bildungskunde des Gefühles ist, geht schon daraus hervor, daß oft ein einzelnes, sehr specielles Gefühl das ganze Glück des Menschen trübt und vernichtet. Wie viel hängt also davon ab, die richtigen Mittel zu wissen, durch welche man nöthigerweise jedes Gefühl zu schwächen und zu stärken vermag.

75. Wenn die Bildungskunde schon bezüglich der niedern Triebe als nothwendig erscheint, so ergibt sich diese Nothwendigkeit aber noch weit mehr in Ansehung der höhern.

Das sittliche Gefühl kann durch angemessene Erziehung zu einer solchen Stärke erhoben werden, daß dem Menschen die unsittliche Handlung eben so widerlich erscheint, wie die eckelhafte Speise. Diese Bildung des sittlichen Gefühles erscheint um so nothwendiger, da dasselbe als sehr leise gegeben und seine allmähliche Stärkung nur als das Produkt der freien Bildung erscheint.

76. Bildung des Gefühles. Dieselbe besteht überhaupt in Stärkung oder Schwächung des Triebes. Die Frage also: wie wird das Gefühl gebildet, heißt nichts anders, als: wie wird der Trieb gestärkt oder geschwächt? Der Trieb wird durch seine Befriedigung gestärkt, der Trieb wird durch Nichtbefriedigung geschwächt. Dies ist das erste Naturgesetz für die Bildung der Gefühle. Die oftmalige Befriedigung oder Nichtbefriedigung des Triebes erzeugt Gewohnheit. Das zweite Naturgesetz für die Bildung der Gefühle heißt nach seinem positiven Ausdrucke: der Trieb wird gestärkt durch das Denken der Befriedigung; der Trieb wird geschwächt durch das Nichtdenken der Befriedigung. Wie die oftmalige Befriedigung des Triebes eine gewohnte Handlung erzeugt, so bildet das oftmalige Denken der Befriedigung eines Triebes einen Gewohnheitstrieb von Vorstellungen, in dessen ständiger Bewegung der entsprechende Trieb immer mehr gestärkt wird. Hebel sagt: Wenn man viel an das Böse denkt, und sich dasselbe in Gedanken vorstellt, so kommt zuletzt die Begierde zu dem Bösen in das Herz und man thuts. Willst du das Böse nicht thun, so denke nicht daran, als wenn es etwas Angenehmes und Lustiges wäre, (d. h. denke nicht an die Befriedigung.)

Es bekämpft und besiegt ein Gedanke und eine Vorstellung die andere, wie ein Gefühl das andere besiegt. Wie nun mit jeder

höhern Richtung des Menschen die Triebe geistig freier werden, so erweitert sich auch der Kreis der Vorstellungen und Gedanken, und es wird der höchste und edelste Trieb des menschlichen Wesens mit seinem Gefühle zugleich die höchste und edelste Herrschaft des Gedankens.

3. Allgemeine Heilkunde des Gefühls.

77. Als Krankheit des Gefühls überhaupt ist zu betrachten, wenn der untere und niedere Trieb eine ungebührliche Erweiterung rc. erhalten hat. Es gibt auch in dem System der Neigungen und Triebe Klumpfüsse. Krankheit des Gefühls ist es auch, wenn höhere und edlere Gefühle und Triebe unentwickelt bleiben und gar nicht vorhanden scheinen. Die Krankheit des Gefühls ist überall da vorhanden, wo der zunächst höhere Trieb, das zunächst höhere Gefühl und der nächst höhere Gedankenkreis, den zunächst niederen Trieb und Gedankenkreis nicht beherrscht, bildet, aufklärt.

78. Die Heilkunde des Gefühls hat es mit der Stärkung und Schwächung von Trieben und Neigungen zu thun. Das Mittel der Stärkung ist 1) die Befriedigung des Triebes a. in der That, oder b. in Gedanken. Das Mittel der Schwächung ist 2) die Nichtbefriedigung a. in der That, und b. in der Vorstellung. Beides: Stärkung und Schwächung kann auf zweierlei Art geschehen, entweder positiv oder negativ. Jenes geschieht durch direkte Einwirkung auf das Gefühl, den Trieb; dieses durch Einwirkung auf andere einzelne Triebe und Neigungen. Wird nämlich die andere einzelne Neigung gestärkt, so verliert dadurch die erstere; wird die andere geschwächt, so erlangt die erstere dadurch mehr freien Spielraum zu ihrer Stärkung.

79. Die Krankheit des Gefühls besteht nicht allein in der übermäßigen Stärke, sondern auch in der Schwäche, wie auch der Körper sthenischen und asthenischen Krankheiten unterworfen ist.

„Ein Anderes ist es, wenn der Mensch durch Herrschaft über seine Gefühle, Neigungen und Triebe, die Leidenschaften und Affekte von sich entfernt hält; hier ist der Mangel an Leidenschaften und Affekten nicht eine Krankheit, sondern die wahre Gesundheit des Gefühls. Denn daß der Mensch sich selbst in seiner Herrschaft und Gewalt habe, geht aus seiner Bestimmung zur Selbsterziehung hervor; und nur dann ist dem Menschen die Selbsterziehung gelungen, wenn er diese Herrschaft über sich selbst auszuüben vermag. Diese hier gemeinte Herrschaft über sich selbst und seine Gefühle ist aber keineswegs jene verschmitzte Ruhe, die wie eine lauernde Schlange in feindlicher Stellung immer einen Fang zu thun hofft, sondern es ist die innere würdige Haltung in allen Regungen des bewegenden

Lebens. Jener Leidenschaftlosigkeit ist der verruchteste Bösewicht leicht fähig." Leidenschaften und Affekte muß es so viele geben, als es Triebe und Neigungen gibt.

Nachdem in den folgenden Paragraphen auf treffliche Weise an einem Beispiel gezeigt ist, wie die Lügen bei dem Kinde nur dadurch geheilt werden können, daß man auf die verschiedensten Quellen in den Trieben zurückgeht und diese in Behandlung nimmt; so steht am Schlusse des Werkes noch ein kurzer Umriß über die Leidenschaften und Affekte im Menschen, welcher mit der Betrachtung des intellektuellen Gefühles endigt.

Wirft man einen Blick auf das vorgeführte Werk zurück, so sieht man, daß man darin keine unmittelbar praktischen Belehrungen über Erziehung und Unterricht, auch nicht einmal ein vollständiges theoretisches System über diese Gegenstände in ihm findet, sondern daß sein Inhalt genau dem entspricht, was der Titel sagt: Untersuchungen über die Grundbegriffe der Pädagogik und Didaktik, über den obersten Grundsatz oder das Grundprincip der Erziehung und des Unterrichtes, um diese Gegenstände zur Wissenschaft zu erheben. Auch Braubach genüget die Erfahrung in der Erziehung nicht; er hat deshalb das Ungenügende dieser Erfahrung an einigen Stellen seiner Schrift trefflich nachgewiesen. Er sucht also die Pädagogik rationell als Wissenschaft darzustellen.

Gleich der Weillerschen Schrift (s. 1. Bd. dieses Werkes p. 65) beschäftigt sich die seinige zuerst mit der Prüfung der bisherigen Prinzipien der Erziehung und des Unterrichts. Wie Weiller das Prinzip der Glückseligkeit, der Vollkommenheit, der Sittlichkeit für unzureichend erkannte, so auch Braubach. Fast dieselben Gründe, welche Jener gegen die besagten Prinzipien vorbrachte, finden wir auch von Diesem angegeben. Aber nicht allein gegen die benannten Grundsätze ist seine Erklärung gerichtet, sondern auch die Aufstellung der Religiosität als Prinzip der Erziehung genügt ihm nicht. Obgleich die moralisch-religiöse Erziehung ein nothwendiges Ziel der pädagogisch didaktischen Bildung ist, so kann doch weder Moralität noch Religiosität als Prinzip der Pädagogik aufgestellt werden; der oberste Grundsatz der Pädagogik muß vielmehr aus dieser selbst genommen sein und darf keiner andern Wissenschaft angehören, wenn sie als eine eigene selbständige Wissenschaft gelten soll. Braubach findet das pädagogische Prinzip in dem Satze: der Zögling soll zu seinem Selbsterzieher erzogen werden, gegen welchen ein späterer pädagogischer Schriftsteller, Waitz in seiner allgemeinen Erziehungs-

lehre, die Bemerkung macht, daß er zu unbestimmt sei, indem er weder den Inhalt der fremden noch der Selbst=Erziehung bestimme. Ohne über die Tauglichkeit oder Untauglichkeit des besagten Prinzips zu urtheilen, erkennt man, daß Braubach die Selbstthätigkeit des Zöglings bei der Erziehung und beim Unterrichte als die wichtigste Form betrachtet. Man erkennt ferner, daß nach dem Braubachschen Systeme die Bildung des Menschen von Innen heraus als Hauptsache gelte; daß Erziehung und Unterricht die Einsicht des Zöglings zu fördern habe, weil er sich sonst einst nicht selbst zu erziehen vermöge. Daher fordert B. auch, gleich Graser und ähnlichen Pädagogen, daß die religiöse Bildung vorzüglich auf die Entwickelung der inneren Offenbarung, auf die Belebung des sittlichen Gefühles, des Sinnes für Wahrheit, Gerechtigkeit ꝛc. gegründet sein solle. Er geht von der Natur des Menschen aus und schließt von dieser auf seine Bestimmung. Auch Braubach gibt die Möglichkeit eines vorherrschend materiellen und eines vorherrschend formellen Unterrichtes zu und verlangt, daß beide in inniger Wechselwirkung oder Verbindung stehen sollen; ebenso spricht er von einer materiellen und formellen Erziehung und zeigt, wie jene in diese übergehen muß, wenn nicht bloß Legalität, sondern Moralität im Zöglinge sich befestigen soll. Obgleich Selbsterziehung und Selbstunterricht das oberste Ziel der Pädagogik nach ihm ist, so geht er doch auch von der Auktorität des Erziehers und dem Gehorsam des Zöglings aus und will die Erziehung auf beide gegründet wissen.

Merkwürdig ist die Ansicht von der Gleichheit der Anlagen, zu welcher sich Braubach gleich Jacotot (s. oben!) hinneigt und wonach er alle Verschiedenheit in den Kenntnissen, Fertigkeiten, Bestrebungen der Menschen erst durch die Erziehung im weitern Sinn des Wortes entstehen lassen will, welcher Ansicht selbst das Benekesche System durch die Lehre von der verschiedenen Beschaffenheit, größeren oder geringeren Lebhaftigkeit, Reizempfänglichkeit, Kräftigkeit der Unvermögen widersteht. Bei dieser Annahme muß consequent auch alles, was sich an und in dem Menschen zeigt, als das Produkt der Erziehung im weitern Sinne betrachtet werden, weßwegen auch von einer Allgewalt dieser Erziehung die Rede ist. Bemerkenswerth erscheint, daß nach Braubach das Prinzip der Erziehung auch das Prinzip der Methodik ist und daß es nach ihm nur eine wahre Methode gibt, in welcher Hinsicht zwischen seiner und z. B. der Graserschen Lehre eine große Aehnlichkeit ist. Das Denken schwächt, nach ihm, das Gefühl nicht; ein Hauptfehler der neuern Erziehung ist aber der, daß man das Denken zu viel auf solche Gegenstände bezieht, die mit der Bildung des Herzens in keinem Zusammenhange stehen, und daß man im Verhältnisse zum Unterrichte zu wenig erzieht. Merk=

würdig ist, daß B. neben dem Gefühlsvermögen kein eigenes Begehrungsvermögen annimmt, weil das Begehren nach seiner Lehre nichts anderes ist, als der Trieb, wiefern er sich von der blinden Natur zum bewußten freien Willen hervorgebildet hat, und der natürliche Trieb des Seyns Grundbedingung alles Gefühls ist. Wichtig ist auch der von ihm hervorgehobene Grundsatz, daß der Mensch fühlt wie er denkt, und will wie er denkt und fühlt. Diese Wechselwirkung, sagt er, greift unendlich tief in das Leben ein mit einer unbegreiflichen Gewalt: die Chinesen werden jetzt mit kleinen Füssen geboren.

Die Pädagogik
der
Philosophen Kant, Fichte, Herbart.
Ein Ueberblick
von
Dr. Strümpell.
Braunschweig,
Verlag der Hofbuchhandlung von Eduard Leibrock.
1843.

Diese Schrift beabsichtigt, übersichtlich mitzutheilen, was die Philosophen Pädagogisches geleistet haben. Als Originalsysteme der Philosophie gelten, nach ihr, der Kriticismus Kant's, der Idealismus Fichtes, der Pantheismus Schelling's und Hegels, der Realismus Herbart's. Die beiden Systeme Schellings und Hegels bieten, nach Strümpells Aeußerung, den Pädagogen nur Unbedeutendes dar, wenn man nicht etwa Schelling's Büchlein „über das academische Studium", und einige Schulreden und amtliche Schreiben von Hegel überschätzen will. (Durch das Werk von Thaulow, welches weiter unten vorgeführt werden wird, gewinnt man bezüglich des letztern eine andere Ueberzeugung.)

Auch Kant hat, nach Strümpell, kein umfassendes Werk der Erziehungslehre hinterlassen. Das Wenige, was wir, nach ihm, darüber von ihm besitzen, ist theils von dem neuesten Herausgeber seiner sämmtlichen Schriften unter dem Titel: „Ueber Pädagogik" zusammengestellt,*) theils liegt es in andern Abhandlungen, namentlich in den Methodenlehren zerstreut.

Für Fichte, dem alle Erkenntniß nur Werth und Bedeutung hatte, sofern sie sich nach seiner Weise in Handlung und Leben übersetzen ließ, mußte die Erziehungsangelegenheit von höchstem Interesse sein. Man erkennt dieß, obwohl auch er keine ausschließlich der Pädagogik gewidmete Schrift geschrieben hat, theils daraus, daß einige von seinen Arbeiten augenscheinlich selbst einen rein erziehenden Zweck in sich tragen, wie namentlich „die Bestimmung des Gelehrten," „die Bestimmung des Menschen" und „die Anweisung zum seligen Leben," theils aus den längeren oder kürzeren Aeußerungen, die man über das Erziehungswesen in seinen theoretischen Werken, namentlich in dem „System der Sittenlehre" findet, besonders endlich aus der bekannten Thatsache, daß er den politischen Einfluß, den er in seinem Kreise übte, hauptsächlich durch pädagogische Lehren, wie sie in den „Reden an die deutsche Nation" enthalten sind, öffentlich vermittelt hat.

Herbart ist unter den Originaldenkern neuerer Zeit der einzige, bei dem die Pädagogik neben den anderweitigen Untersuchungen nicht bloß beiläufig berührt oder, wie bei Fichte, unter fremdartigem Gesichtspunkte betrachtet ist, sondern der das ganze Gewicht seiner theoretischen und moralischen Lehren auf die Fragen der Pädagogik einwirken ließ. Bei ihm ist die Pädagogik ein integrirender Theil der Philosophie, ebenso wie die philosophische Naturlehre oder die Politik. Die Darstellung braucht sich hier nicht bloß aus anderen Werken Herbarts ihren Stoff zusammen zu suchen, sondern sie findet ihn in mehreren, dazu mit wissenschaftlicher Präcision verfaßten pädagogischen Schriften.

Schelling und Hegel fallen in gegenwärtiger Darstellung ganz weg, Kant und Fichte aber werden zusammengefaßt und die Darstellung ihrer pädagogischen Lehren als historische Vorbereitung zur systematischen Pädagogik Herbarts angesehen.

*) Immanuel Kants sämmtliche Werke. Herausgegeben von K. Rosenkranz und F. W. Schubert, Leipzig b. Voß 1838. S. 368. Die oben vorgeführte Schrift von Rink über Kants Pädagogik hätte auch erwähnt werden sollen.

Erste Abtheilung.

Die Pädagogik Kants und Fichte's.

Da die pädagogischen Lehren Kants schon oben dargestellt sind, und die Ansichten Strümpell's über dieselben mit dem oben beigefügten Urtheile im Wesentlichen übereinstimmen, so wird hier sogleich zu den Lehren Fichte's, welche im 2. Kapitel dargestellt sind, übergegangen.

Es wird bei Angabe der pädagogischen Lehren Fichte's vor Allem an einige Sätze erinnert, die man als die theoretische Grundlage von jenen betrachten kann. Die äußere Welt darf in ihrem sichtbaren Verhalten bekanntlich nach Fichte auf selbstständige Realität keinen Anspruch machen, sondern fällt in das Ich, welches sie sich als ein Nicht=Ich durch seine absolute That gegenübersetzt. Das Princip des Lebens und Bewußtseins ist schlechthin im Ich enthalten, welches an und für sich ein unendliches Thun, ein Trieb reiner und absoluter Selbstthätigkeit, schlechthin Denken, als Intelligenz aber bedingt ist durch ein ihm selbst Entgegengesetztes. So wie die äußere sichtbare Welt eine Setzung des Ich, so ist dieses selbst eine Setzung durch sich selbst.

Hierauf beruht die Unterscheidung des endlichen, gesetzten Ich von dem ursprünglichen reinen Ich. Ueber die Möglichkeit, daß das eine aus dem andern, also das Endliche und Beschränkte aus dem Unendlichen und Absoluten hervortritt, oder über den letzten Grund aller Wirklichkeit für das Ich läßt sich weiter nichts sagen, als daß es allerdings außer dem Ich noch irgend ein Etwas geben muß, das jenem völlig entgegengesetzt ist. In dieser Wechselwirkung jedoch zwischen dem Ich und dem unbekannten ihm entgegengesetzten wird nichts in das Ich hineingebracht; Alles, was in diesem sich entwickelt, kommt lediglich aus ihm selbst nach seinen eigenen Gesetzen. Das absolute Ich fordert, daß seine Thätigkeit in die Unendlichkeit hinausgeht, daß es alle Realität in sich fasse; das im Bewußtsein gegebene Ich aber ist immer ein unendliches, sein Zustand stets durch etwas außer dem Ich begründet und beschränkt. Insofern das letztere über sich reflectirt und dabei jene Idee der Unendlichkeit zum Grunde legt, geht es mit dieser selbst in die Unendlichkeit hinaus; es entsteht ihm die Reihe dessen, was sein soll, die Reihe des Idealen; es ist jetzt praktisches Vermögen. Bezieht sich die Reflexion aber auf den ursprünglichen Anstoß selbst, also auf die Schranken des Ich, so entsteht für dieses die Reihe des Wirklichen; es ist theoretisches Vermögen, Intelligenz.

Pädagogische Folgerungen hieraus.

Das Setzen des Ich muß in eine successive Zeitreihe fallen; es wird sonach eine Zeit dauern, ehe alles das, was ursprünglich in uns ist, sich zum deutlichen Bewußtsein erhebt.

Diesen Gang, den das Ich dabei macht, kann man beschreiben, und hiermit die **Geschichte** des empirischen Vernunftwesens liefern.

Darüber kurz Folgendes:

Irgend eines Etwas muß sich der Mensch deutlich bewußt werden, wenn er überhaupt Bewußtsein haben und wirklich ein Vernunftwesen sein soll.

Am ersten wird er sich jenes Naturtriebs bewußt, nach dessen Anforderung er handelt, zwar mit formaler Freiheit, aber ohne Bewußtsein dieser seiner Freiheit. Das Individuum ist auf diesem Standpunkt Thier. Reflectirt der Mensch über sich, wozu die Gesellschaft Veranlassung gibt, was sie aber nicht zu verursachen vermag, so reißt sich das Individuum vom Naturtriebe los, es wird ein verständiges Thier und bildet sich Maximen, welche die eigene Glückseligkeit zum Zwecke haben.

Auf diesem Standpunkte strebt der Mensch Alles außer ihm sich absolut zu unterwerfen, bloß weil er es will; er will unbeschränkte und gesetzlose Oberherrschaft über Alles außer ihm.

Der Trieb nach Selbstständigkeit steht höher als der nach Genuß, und ein Handeln nach ihm stimmt der Form nach mit der echt moralischen Denkart überein, insofern er aber sich keiner Regel unterwirft, weicht er von der sittlichen ab. Der höchste rein sittliche Standpunkt tritt erst dann ein, wenn der Mensch durch eine neue Reflexion die Regellosigkeit jenes Triebes nach Selbstständigkeit beschränkt, diesen selbst in ein Gesetz, und zwar in ein Gesetz bedingter Causalität verwandelt, und seine Maxime heißt: schlechthin nach der Pflicht handeln, darum weil die Pflicht es fordert.

Ueber die Möglichkeit, Moralität zu erwecken und zu verbreiten, äußert Fichte offen sein Bedenken. Denn moralisch ist nur dasjenige, was aus eigenem freien Entschlusse, ohne den mindesten äußeren Beweggrund geschieht. Die geringste Hülfe von außen würde sich auf sinnliche Einwirkung stützen; wie kann aber diese die Freiheit bewegen? Zunächst kann es dem moralisch Gesinnten nicht einfallen, durch Zwangsmittel, durch Ankündigung von Belohnung oder Strafe die Menschen zur Tugend zu bringen. Eben so wenig läßt sich Moralität durch theoretische Ueberzeugung erzwingen, da diese selbst sich nicht erzwingen läßt. Wenn Erweckung und Beförderung

der Moralität möglich sein soll, so muß in dem Menschen das Princip des Guten als schon vorhanden vorausgesetzt werden. Dieses Princip läßt sich in dem Affect der Achtung nachweisen. An diesen hat sich also die moralische Bildung zu wenden, und muß das Individuum achtenswerthe Dinge, gute Beispiele, Muster erblicken lassen, die es empor heben.

Ueber das pädagogische Object in der besondern Beziehung auf Familie und Staat finden wir bei Fichte folgende Lehren: Die Zucht besteht in der Beobachtung des richtigen Verhältnisses zwischen der Begünstigung der Freiheit und der Erhaltung des Kindes.

Die Erziehung zur Moralität kann wegen der physischen Erhaltung des Kindes bei den Eltern auch nur von diesen besorgt werden.

Zu ihr gehört zunächst die zweckmäßige Ausbildung der Kräfte des Kindes, damit es die nöthige Geschicklichkeit erhalte, welches auch der eigentliche Zweck der Erziehung ist, insofern sie von Kunst und Regeln abhängt. Dann gehört auch dazu, daß der Freiheit des Zöglings eine sittliche Richtung gegeben werde.

Nur der gegen den Zweck der Erziehung laufende Wille des Kindes darf gebrochen werden; man erinnere sich stets, daß man freie Wesen, nicht aber willenlose Maschinen erzieht.

Gibt es kein anderes Mittel, die Kinder dem Zwecke der Erziehung zu unterwerfen, als Zwang, so ist dieß nicht bloß erlaubt, sondern es ist Pflicht der Eltern, ihn zu gebrauchen. Etwas muß aber doch noch als Resultat der eigenen Freiheit des Kindes übrig bleiben, nämlich der freie Gehorsam, der sich nicht auf die besondere Einsicht von der Güte der Befehle oder Verbote, sondern auf den kindlichen Glauben an die höhere Güte und Weisheit der Eltern gründet. Die Ausbildung dieses Gehorsams ist das einzige Mittel, wodurch die Eltern unmittelbar eine moralische Gesinnung im Kinde hervorbringen können.

III. Kapitel.

Die pädagogischen Lehren Fichte's, vom Standpunkt der Reden an die deutsche Nation.

In den Reden „die Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters" gehalten im Winter von 1804 — 1805, hat Fichte seine Zeit als lebend im bloßen Antriebe des sinnlichen Eigennutzes und der Selbstsucht geschildert, und dieser Zeit das Bild eines Lebens in der Religion gegenüber gestellt. Drei Jahre später erschien ihm der Zustand der Zeit noch schlechter: durch äußere Gewalt hatte sie, nach seiner Meinung, auch die Selbständigkeit der Selbstsucht verloren;

da redete er von Neuem in jenen berühmten Reden an die deutsche Nation, worin er mit großer Energie des Ausdrucks ihr die Mittel entdeckte, wodurch ihr Untergang verhütet werden könne. „Ich will euch, sagte er, den Beweis führen, daß kein Mensch und kein Gott und keines von allen im Gebiete der Möglichkeit liegenden Ereignissen uns helfen kann, sondern daß allein wir uns helfen müssen, falls uns geholfen werden soll. Keine Nation, die in diesen Zustand der Abhängigkeit herabgesunken, kann sich durch die gewöhnliche und bisher gebrauchten Mittel aus demselben erheben rc." „Das Rettungsmittel besteht in der Bildung zu einem durchaus neuen, allgemeinen und nationalen Selbst, in der Erziehung der Nation, deren bisheriges Leben erloschen ist, zu einem ganz neuen Leben; mit einem Worte: eine gänzliche Veränderung des bisherigen Erziehungswesens ist es, was ich als das einzige Mittel, die deutsche Nation im Dasein zu erhalten, in Vorschlag bringe."

Als ein Fehler der vormaligen Erziehung erschien es Fichte, daß sie zwar dem Zögling gewisse Bilder von religiöser und sittlicher Denkart vor die Augen gestellt, aber nicht bis in die Wurzel der eigenen Lebensregel des Zöglings eingegriffen habe. Die Erziehung sollte nach ihm ein bestimmtes und beharrliches Sein hervorbringen, das nicht mehr wird, sondern ist, und nicht anders sein kann als so, wie es ist. Sie muß an die Stelle der Selbstliebe und Selbstsucht eine andere Liebe setzen, nämlich die, welche unmittelbar auf das Gute als solches geht.

Durch eine Erziehung, bei welcher der Zögling nicht aus einem sinnlichen Antriebe lernt, sondern bloß aus Liebe zu der Thätigkeit geistig thätig ist, sollte, nach Fichte, der Zögling unmittelbar zu der Sittlichkeit vorbereitet werden. Die bisherige Erziehung konnte nach ihm schon deshalb nicht wahrhaft wirksam sein, weil sie an die gemeine Natur der Sinnlichkeit angeknüpft und ihr Thun nicht in die Sphäre des allein sinnenden und sie schaffenden Geistes versetzt ward, weil sie den Zögling nicht von innen heraus sich selbst finden und in einer Ordnung höherer Dinge erkennen ließ.

Die erste Bedingung der neuen Erziehung ist, daß der aufwachsende Mensch von dem Gemeinen gänzlich abgesondert, und vor jeder Berührung damit verwahrt werde.

Es ist aber nicht genug, daß die Jugend abgesondert von der erwachsenen Gemeinschaft erzogen werde, sie muß auch ein für sich selbst bestehendes Gemeinwesen bilden, das eine genau in der Natur der Dinge gegründete und von der Vernunft geforderte Verfassung hat.

Außer dem Lernen müssen in diesem Gemeinwesen auch noch körperliche Uebungen, verschiedene Arbeiten des Ackerbaues oder

mancherlei Handwerke vorkommen, wobei der Geschicktere den weniger Geschicktern helfen und sie unterrichten, vielerlei Geschäfte zum Beßten des Ganzen vollziehen kann, ohne auf Lohn oder Belobung Anspruch zu haben ꝛc.

Ausser dieser Bildung als Bürger muß er aber auch ein Bild der sittlichen Weltordnung empfangen, und zwar durch eigene Selbstthätigkeit.

Er muß noch religiös gebildet sein. Als passenden Anknüpfungspunkt bot sich ihm für seinen Erziehungsplan das von Heinrich Pestalozzi ausgegangene Unterrichtswesen dar.

Gleich diesem wollte Fichte nicht die bisherige Willkür, sondern eine feste und sichere Kunst der Erziehung. Ebenso wollte er die freie Geistesthätigkeit des Zöglings zum Entwerfen von Bildern anregen, was Pestalozi eine Einführung des Zöglings in die unmittelbare Anschauung nannte. Aber wie Pestalozzi als ersten Gegenstand der Erkenntniß des Kindes das Kind selbst, nämlich den menschlichen Körper bezeichnete, so sollte nach Fichte dieser Gegenstand die innere Thäigkeit der Empfindung sein. „Die wahre Grundlage des Unterrichtes und der Erkenntniß ist, sagte er, um es in der Pestalozzischen Sprache zu bezeichnen, ein A. B. C. der Empfindungen. Wie das Kind anfängt, Sprachtöne zu vernehmen und selbst nothdürftig zu bilden, muß es geleitet werden, sich vollkommen deutlich zu machen, ob es hungere oder schläfrig sei, ob es die mit dem oder dem Ausdrucke bezeichnete, ihm gegenwärtige Empfindung sehe, oder ob es vielmehr dieselbe höre u. s. f., oder ob es gar etwas bloß hinzudenke (!); wie die verschiedenen, durch besondere Wörter bezeichneten Eindrücke auf denselben Sinn, z. B. die Farben, die Schalle der Körper u. s. f. verschieden seien und in welchen Abstufungen: alles dieß in richtiger und das Empfindungsvermögen selbst regelmäßig entwickelnder Folge. Hierdurch erhält das Kind erst ein Ich, das es im freien und besonnenen Begriffe absondert, und gleich bei seinem Erwachen ins Leben wird dem Leben ein geistiges Auge eingesetzt, das von nun an wohl nicht wieder von demselben lassen wird.“

Erst wenn man diese Entwickelung des erkennenden Subjects selbst an der Empfindung als Grundlage vorgenommen hat, kann für die objective Erkenntniß die Pestalozzische Anschauungslehre als zweckmäßige Folge eintreten. Ueber die Mittel, um dem Zögling an seinen Empfindungen und Anschauungen zu einer erkennenden Ichheit zu verhelfen, war Fichte nicht verlegen: dieselbe Philosophie, die eine National-Erziehung in Vorschlag brachte, werde auch in Berathung und Rücksprache mit der Pestalozzischen Erziehungskunst hierüber eine bestimmte Anweisung zu geben vermögen.

Ueber die sittliche Erziehung wurde von Fichte gelehrt: der Mensch ist von Natur nicht selbstsüchtig und böse; es wird ihm auch nicht erst durch die Erziehung eine sittliche Triebfeder eingepflanzt. Da aus Nichts Nichts wird, so würde auch die Erziehung niemals etwas Sittliches in das Kind hineinbringen, wenn nicht ein solches schon vor aller Erziehung in ihm vorhanden wäre.

Die ursprüngliche Gestalt, in der das Sittliche zum Vorschein kommt, ist der Trieb nach Achtung. Derselbe zeigt sich auf eine doppelte Weise. In dem Kinde erscheint er als der Trieb, von der erwachsenen Menscheit geachtet zu werden und an ihrer wirklichen Achtung, als seinem Maßstabe abzunehmen, in wie fern es sich auch selbst nur achten dürfe. Dieses Vertrauen auf einen fremden Maßstab der Selbstachtung ist der eigentliche Grundzug der Kindheit, worauf die Möglichkeit aller Belehrung der Erziehung sich gründet. In dem mündigen Menschen äußert sich jener Trieb theils in der Selbstschätzung, theils in dem Verlangen, Andere achten zu können und überhaupt Achtenswürdiges ausser sich hervorzubringen. Diesem Trieb wird die letzte Richtung nur dadurch gegeben, daß man ihn mit dem Sittlichen selbst nähret, nicht mit Belohnungen und mit Beifall. Nur wo er Selbstbeherrschung zeigt, und freiwillige Opfer bringt, ist der Beifall, am besten aber auch der im Stillen gegebene, am rechten Platze. In dieser Weise dachte sich Fichte seine Nationalerziehung nach den drei Seiten: als bürgerliche, religiöse und sittliche Bildung.

Strümpell macht über diesen Plan unter Anderem folgende Bemerkung: „Hat die Zeit über diesen Nebengedanken längst genug entschieden, so muß man doch, ein wie barokkes Musterbild auch der Idealismus in diesem zweiten Erziehungsplane hinterlassen und wie sehr er auch damit zu erkennen gegeben hat, daß er in seiner neuen Gestalt noch eben so weit, als in der früheren rein transcendentalen Stellung, von einer richtigen Auffassung der pädagogischen Objekte entfernt war, dem hohen und edlen Schwunge der Gedanken nicht weniger Bewunderung, als der sittlich charaktervollen Persönlichkeit ihres Urhebers Achtung zollen.

Wurde Beides zu seiner Zeit nicht versäumt, so bleibt jedenfalls auch für immer der Entwurf der Fichteschen Nationalerziehung ein merkwürdiges Document in der Geschichte der phylosophischen Pädagogik.

Zweite Abtheilung.

Die Pädagogik Herbart's.

1. Abschnitt.

1. Kapitel.

Zuerst wird hier von der Abhängigkeit der Pädagogik von der Sittenlehre gesprochen. Der wesentliche Inhalt davon ist schon aus dem bekannt, was im II. Bde. über das Waitz'sche Werk mitgetheilt wurde.

Von Herbart wird der ethische Zweck der Erziehung durch den Ausdruck Charakterstärke der Sittlichkeit bezeichnet. Da aber die einem solchen Begriffe entsprechende Thatsache für ein Kind, oder einen Knaben und Jüngling in ihrer Vollständigkeit zu schwer und dieselbe als Handlung gedacht, für einen Zögling geradezu unmöglich ist, und gleicher Fall auch im Betreff der Erkenntniß und des Wissens statt findet; so wird dafür der verwandte Begriff des vielseitigen, aber gleichschwebenden Interesse angenommen. Das Wesen der Pädagogik wird so bestimmt: sie ist die Zeichnung eines Planes, der von der Ethik selbst, unter der Voraussetzung einer künstlichen Thätigkeit und eines unter deren Einflusse stehenden Individuums, gleichsam zum Zwecke der eigenen Verwirklichung unterworfen wird.

2. Kapitel.

Die Abhängigkeit der Pädagogik von der Psychologie.

Die Psychologie ist nach Herbart die Wissenschaft von den innern Zuständen der Wesen überhaupt, die den Erscheinungen zu Grunde liegen. Sie schließt sich also an die Metaphysik an und muß auf deren Wahrheiten weiter bauen. Da die Erziehung es ebenfalls mit den innern Zuständen des Zöglings zu thun hat, so muß der Einfluß der Psychologie auf die Pädagogik sehr groß sein. Die Ethik kann zwar die Zielpunkte der Erziehung angeben, aber weder über den Zusammenhang dieser Thätigkeit mit dem zu erziehenden Subjecte, noch über die Möglichkeit eines Erfolgs derselben ausmachen. Dieses Alles ist Sache der Psychologie. (Vergl. damit, was im Art. Waitz II. Band p. 252 über diesen Gegenstand gesagt ist.)

Herbarts Psychologie lehrt, daß die Seele ein einfaches Wesen und keiner Veränderung in ihrer Qualität zugänglich sei. Der Pädagogik wird dadurch untersagt, sich die menschliche Seele als einen formbaren Stoff zu denken, dem man beliebige Eindrücke geben könne.

(In welchem Verhältniß diese Lehre mit der Ansicht Beneckes stehe, ersieht man, wenn man liest, was im 1. Thl. dieses Werkes im Art. Benecke mitgetheilt ist.) Die Seele ist der reale, unveränderliche Träger aller Vorstellungen überhaupt, welche dagegen, als das der Veränderlichkeit Unterworfene, alle diejenigen Formen annehmen, deren Gesammtheit man Geist nennt, und von denen auch eine die Ichheit selbst ist. Weil nicht allein der Leib, sondern auch die geistigen Zustände sich vermehren, und successive vervielfältigen, wie, meint man, sollte da nicht ein werdendes Princip vorhanden sein, welches sich in seiner Qualität in jenen Zuständen entfalte? Nach Herbart muß die Pädagogik selbst die bildlichen Ausdrücke, wie Quelle, Keim, Wachsthum, Entfaltung 2c. vermeiden. Eine Pädagogik, die in solcher Terminologie eine Erkenntniß zu besitzen glaubt, müßte auf der Oberfläche der inneren Erscheinungen hängen bleiben. Herbart ist ein Gegner der absoluten Selbstbestimmung. Ihr gegenüber macht er diejenige Freiheit der Wahl geltend, welche in dem dauernden und konsequenten Gehorsam gegen die ethische Einsicht, die wahre praktische Vernunft, besteht. Wie Herbart die Lehre einer absoluten Thätigkeit verwirft, so bezeichnet er auch dies als einen Irrthum, wonach der Seele eine Anzahl niedriger und höherer Vermögen zugeschrieben wird, als die realen Ursachen, in denen die geistigen Erscheinungen der Möglichkeit nach enthalten sein sollen. Was man gewöhnlich Phantasie, Gedächtniß, Verstand, Begierde, Vernunft 2c. nennt, ist nach ihm nichts Anders, als eine gewisse, in einer besonderen Vorstellungsmasse vorhandene Regsamkeit, ein Verhalten der geistigen Zustände unter sich und zu einander.

Die Frage nach der Möglichkeit der Erziehung setzt eine Veränderlichkeit in den Gemüthszuständen des Zöglings voraus, die der Erzieher wenigstens unter gewissen Bedingungen muß in seine Gewalt bekommen können; auf diese Zustände allein kann er seine Thätigkeit richten, nicht aber auf deren realen Träger, welcher als Seele der unveränderliche Grund ist, auf dem das geistige Leben allmählig sich anhäuft, vermehrt, veredelt oder verschlechtert 2c.

Wie erst durch wahres psychologisches Wissen die Pädagogik als Lehre zu einer gewissen Vollkommenheit und Brauchbarkeit gelangt, so kann wiederum nur durch dasselbe Wissen die Erziehung als Thätigkeit eine praktische Kunst werden. Die Psychologie zeigt auch die Gründe der Beweglichkeit der Gemüther zwischen Irrthum und Wahrheit, zwischen dem Guten und dem Bösen und lehrt damit, daß in ihnen ein natürliches Bedürfniß der Erziehung vorhanden, daß diese selbst nothwendig ist. Erst durch die Psychologie empfängt die Handhabung der pädagogischen Mittel, Sicherheit und Zusammenhang, und das Geschäft der Erziehung Einheit und Zweckmäßigkeit.

Der Begriff des sittlichen Charakters, nach seinen psychologischen Bedingungen erwogen, ist der wahre Mittelpunkt, wo die Pädagogik überschaut werden kann.

2. Abschnitt.

Systematischer Ueberblick der allgemeinen Pädagogik.

1. Kapitel.

Die pädagogischen Grundbegriffe.

I. Die ganze erziehende Thätigkeit läßt sich nach 3 Begriffen zerlegen: nach den Begriffen der Regierung, des Unterrichts und der Zucht.

Das Kind kommt willenlos auf die Welt; nach und nach bildet sich in ihm ein eigener Wille; dabei kommt aber noch Unordnung aller Art und Ungestüm vor; es in Schranken zu halten, ist das Geschäft der Regierung. Was die Natur durch Erfahrung und Umgang lehrt, ist zu unvollständig und unregelmäßig, ein Zerstreutes und Fragmentarisches; es muß eine künstliche Thätigkeit hinzutreten, welche die Massen, die beide aufhäufen, vervollständigen, ordnen, verbinden. Diese künstliche Thätigkeit, eine Ergänzung von Erfahrung und Umgang, ist der Unterricht. Im Begriffe Zucht, Erziehung liegt eine Hindeutung auf das, was noch nicht ist, auf ein für die Zukunft Gehofftes und Beabsichtigtes, zu welchem der Zögling erst hingeführt werden soll. Die Thätigkeit, welche hauptsächlich dem Wollen, zum Theil aber auch der Erkenntniß und der Einsicht sich wirksam erweist, heißt Zucht.

Diese Begriffsbestimmungen sind bloß zur Orientirung im pädagogischen Denken bestimmt; in der Wirklichkeit und im System der Pädagogik treten sie in Verbindung auf, und es ist gerade ein Hauptgeschäft der letzteren, diese Verbindung zu erörtern und bis in ihr Inneres zu verfolgen.

II. Zweck der Erziehung. Aus der Natur der Sache selbst kann unmöglich ein einziger und mit einem Begriffe zu umfassender Erziehungszweck folgen. Weil menschliches Streben vielfach ist, so müssen die Sorgen und Zwecke der Erziehung auch vielfach sein. (Vergl. damit Waitz II. Bd. p. 261.) In Bezug auf die künftigen Zwecke des Zöglings wird zwischen bloß möglichen und nothwendigen unterschieden. Das Objective jener als Sache bloßer Willkür des einstigen Mannes hat für den Erzieher weiter keinen Werth; wohl aber schwebt ihm das Wollen und Streben, das Quantum der inneren unmittelbaren Belebung und Regsamkeit des heranwachsenden Menschen als ein sicheres Object der Beur=

theilung vor und richtet darauf seine Thätigkeit. Dadurch ist derselbe Begriff gefunden, der oben mit dem Ausdrucke: Gleichschwebende Vielseitigkeit des Interesse bezeichnet wurde. Nothwendige Zwecke sind keine anderen, als die im Begriffe der Sittlichkeit liegen, bei denen man supponirt, daß der Zögling als künftiger Mann sie anerkennen und daß er, wenn er gekonnt hätte, sie auch als Zögling würde gesetzt haben. Weil die Sittlichkeit allein in dem eigenen Wollen des Zöglings nach richtiger Einsicht ihren Sitz hat, muß die Erziehung sich zum Ziele setzen, daß die Ideen des Rechten und Guten in aller Schärfe und Reinheit erkannt und die eigentlichen Gegenstände des Willens werden, so daß der tiefe Kern der Persönlichkeit sich dafür bestimmt. Charakterstärke der Persönlichkeit ist darum der andere Zwecktheil der Erziehung.

III. Es wird nun über die Begriffe von der gleichschwebenden Vielseitigkeit des Interesse und über die Charakterstärke der Sittlichkeit Mehreres mitgetheilt. Ueber das Interesse, welches dort gemeint ist, hier nur dieß, daß es die Art von geistiger Selbstthätigkeit bezeichnet, die vom Unterricht hervorzurufen ist, und und mit der Begehrung, dem Wollen und dem beifälligen Urtheile das gemeinsam hat, daß es der Gleichgültigkeit entgegensteht. Es disponirt nicht über seinen Gegenstand, sondern hängt an ihm; es ist so lange müssig, bis es in Begierde oder Willen übergeht, und schwebt also gleichsam in der Mitte zwischen dem bloßen Zuschauen und dem Zugreifen.

In Rücksicht der Gleichschwebung muß vorzüglich die Zerstreuung entfernt gehalten werden.

Bezüglich der Charakterstärke der Sittlichkeit ist zuerst von Charakter, dann von Stärke und zuletzt von Sittlichkeit die Rede. Als wesentliches Merkmal des Charakters wird Beharrlichkeit und Regelmäßigkeit im Wollen genannt. Man erkennt ihn in dem, was der Mensch will, verglichen mit dem, was er nicht will; er ist die Gestalt des Willens.

Die Stärke des Charakters beruht vorzüglich in der Intensität des Willens, d. i. in der größern oder kleinern Spannung des Willens. Die Extensität kann zwar zu dieser Stärke in gewisser Hinsicht mit beitragen, wird aber, in zu großem Maße, ein Grund der Schwäche. Sittlich sein heißt so viel, als: Wollen nach den Ideen des Wahren, Rechten und Guten.

IV. Das Wesentliche von dem, was über das Verhältniß der Erziehungszwecke zur Idividualität des Zöglings gesagt wird, drängt sich in den beiden Sätzen zusammen: die Individualität des Zöglings ist für die erziehende Thätigkeit der gegebene Incidenzpunkt; und die Erziehung hat die Individualität möglichst

unversehrt zu lassen. Die Individualität kann mit der Vielseitigkeit im Streite sein; und nicht anders ist es zwischen ihr und dem sittlichen Charakter. Dieses Mißverhältniß wird nicht bloß während der Erziehungs-Zeit, sondern noch über diese hinaus in dem Grade bleiben, wie weit die Forderungen der Individualität und Vielseitigkeit nicht mit dem Mittelpunkte der sittlichen Person in Einklang gebracht sind; seine völlige Schlichtung ist die Aufgabe der die von Außen kommenden Bildungsversuche fortsetzenden Selbsterziehung.

V. Hierauf ist die Rede von der Verbindung der erziehenden Thätigkeiten (Regierung, Unterricht, Zucht) zu den Zwecken der Erziehung, wo ihr Wesen und ihre Bestimmung wiederholt vor Augen geführt wird. Darauf folgt das Einzelne über jede derselben.

2. Kapitel.

Von der Regierung. Sie soll Ordnung halten und die natürliche Wildheit unterwerfen. Solche Unterwerfung geschieht durch eine Gewalt, die gerade stark genug sein und sich oft genug äußern muß, um vollständig zu gelingen, ehe sich Spuren eines ächten Willens beim Kinde zeigen. Maßregeln, die der Regierung zu Gebote stehen: Beschäftigung des Zöglings, damit zum Unfug kein Raum bleibt, Aufsicht, welche eigentlich nur für die frühesten Jahre oder auf kürzere Perioden besonderer Gefahr paßt, Gebieten und Verbieten, wobei alle Umsicht nöthig ist, daß die Regierung dadurch nicht geschwächt werde; Drohung und Strafe, welche letzt genannten Maßregeln, wo möglich durch Autorität und Liebe zu ersetzen sind. Die Regierung muß jedenfalls eher aufhören, als die Zucht, und möglichst früh durch diese gehoben werden. Am spätesten wird sie ihre Schranken da fallen lassen müssen, wo die Umgebung des Zöglings vielerlei Anlaß zur Verführung einschließt.

3. Kapitel.

Von dem Unterricht. Um denselben vollständig zu übersehen, muß der Erzieher mehrere Begriffsreihen neben einander gegenwärtig haben, die theils auf sein eigenes Thun und dessen Zwecke, theils auf die Vorgänge im Innern des Zöglings hinweisen. Diese Begriffsreihen werden in folgender Ordnung dargestellt:

I. Die psychischen Thätigkeiten beim Unterricht.

a. Vertiefung und Besinnung. Je mehr der Zögling sich in das vertieft, was seiner Individualität gemäß ist, desto gewisser wird er jeden andern Eindruck verfälschen. Darum soll sich mit derselben Besinnung verbinden.

b. Klarheit, Association, Phantasie, System, Methode.

c. Merken, Erwarten, Fordern, Versuchen, Handeln, welche Begriffe theils natürliche, theils künstliche Thätigkeiten ausdrücken, welche der Unterricht sowohl für Erzeugung des vielseitigen Interesse, als für die Charakterbildung einerseits zu benutzen, andrerseits selbst hervorzurufen hat. Systembildung ist niemals von der Erfahrung zu erwarten, sondern verlangt künstliche Hülfe. Den Prozeß aller dieser Zustände hier aber vorzuführen, gestattet der Raum nicht.

II. Die Gliederung des Interesse.

Die erste Gliederung des Interesse ergibt sich durch die Begriffe Erkenntniß und Theilnahme. Die Erkenntniß ahmt, was vorliegt, im Bilde nach; die Theilnahme versetzt sich in Anderer Empfindung. Jene geht entweder auf das Mannigfaltige der Erfahrung, oder auf dessen Gesetzmäßigkeit, oder auf dessen ästhetische Verhältnisse; diese (die Theilnahme) richtet sich entweder auf den einzelnen Menschen oder auf die Gesellschaft oder auf das Verhältniß beider zum höchsten Wesen. Darnach werden 6 Hauptklassen des Interesse unterschieden: 1. das empirische Interesse, bei welchem der Geist die Natur nimmt, wie sie sich gibt, das spekulative Interesse, indem der Geist sich bemüht, den Zusammenhang zwischen Materie und Form der Natur zu begreifen, das ästhetische Interesse, welches durch die Auffassung des Schönen entsteht, das sympathetische Interesse, indem die Theilnahme die Regungen, die sie in menschlichen Gemüthern findet, einfach aufnimmt, wie sie der Umgang oder die Mittheilung darbietet; und das religiöse Interesse, welches entsteht, wenn durch hinzugekommenes Nachdenken das Interesse für das Wohlsein des Ganzen unter die Individuen vertheilt wird.

Die Vielseitigkeit ist in demselben Verhältnisse vorhanden, in welchem alle die genannten Interessen mit gleicher Energie in dem Individuum sich regen. Es wird nun an die bedeutendsten Einseitigkeiten in jeder der 6 Klassen erinnert.

„Das empirische Interesse wird in seiner Art einseitig, wenn es eine gewisse Art von Erfahrungsgegenständen mit Vernachlässigung der übrigen ergreift. So wenn einer bloß Botaniker, oder Mineraloge oder Zoologe sein will; wenn er bloß Sprachen liebt, vielleicht nur alte, oder nur neuere, u. s. w.“

Das speculative Interesse wird in seiner Art einseitig, wenn es nur logisch, oder nur mathematisch — vielleicht nur mathematisch nach Art der alten Geometer — oder nur metaphysisch — vielleicht nur nach den Ansichten Eines Systemes — oder nur physikalisch, — ꝛc. sein will.

Das ästhetische Interesse wirft sich bald ausschließend auf Malerei, Bildhauerei; bald ausschließend auf Poesie, vielleicht nur auf lyrische, oder nur auf dramatische, — bald auf Musik, vielleicht nur auf eine bestimmte Gattung derselben, u. s. w.

Das sympathetische Interesse wird einseitig, wenn der Mensch nur mit seinen Standesgenossen, oder nur mit Landsleuten, oder nur mit seinen Familiengliedern leben mag, für alle andern Menschen aber kein Mitgefühl hat. Das gesellschaftliche Interesse wird einseitig, wenn Einer nur seiner politischen Parthei hingegeben ist, und alles Wohl und Wehe nur nach deren Vortheilen abmißt.

Das religiöse Interesse wird einseitig nach Verschiedenheit der Dogmen und Sekten, denen es huldigt, mit Geringschätzung der Andersdenkenden. Manche dieser Einseitigkeiten führt im späterem Leben der Beruf herbei; aber der Beruf soll den Menschen nicht isoliren. Er würde es thun, wenn schon in den Jugendjahren eine solche Beschränktheit sich geltend machte." —

III. Die Materie des Unterrichts.

Der erziehende Unterricht kann sich zunächst nicht auf eine Eintheilung des Stoffes nach den Namen der Wissenschaften einlassen; er richtet seinen Blick vielmehr bloß auf die Begriffe, die das Gleichartige, in den einzelnen Doctrinen zerstreut Liegende, unter sich vereinigen. Von solcher Beschaffenheit sind die Begriffe: Zeichen, Form und Sachen. Die Zeichen, z. B. die Sprachen, interessiren offenbar nur als Mittel der Darstellung dessen, was sie ausdrücken. An und für sich sind sie für den Unterricht eine Last. Daher muß der Erzieher sich gegen jeden Sprachunterricht ohne Ausnahme, der nicht gerade auf dem Wege der Bildung des Interesse liegt, möglichst lange stämmen. Man soll nicht zu eilig auf die Bedeutung der Zeichen bringen, so wie es auch keinen Zweck hat, gleich Anfangs ihre Theorie ganz gründlich zu lehren.

Die Formen, — d. h. das Allgemeine, was die Abstraction von den Sachen absondert, z. B. mathematische Figuren &c. interessiren auch nicht bloß unmittelbar, sondern es wird bei ihnen gleichfalls auf Anwendung gerechnet. Die Abstraction hat von Beispielen, vom Anschaulichen, vom Gegebenen anzufangen; und wenn auch eine Vertiefung in bloße Formen als solche nöthig ist, so darf doch dabei nie die Besinnung an das Wirkliche verloren gehen.

IV. Die Stufen des Unterrichts.

Alles über diesen Gegenstand Gesagte läßt sich durch folgende Ausdrücke fixiren: Allgemein soll der Unterricht zeigen, ver=

knüpfen, lehren, philosophiren, und in Sachen der Theilnahme sei er anschaulich, continuirlich, erhebend und in die Wirklichkeit eingreifend.

V. Gang des Unterrichts.

Unter dem Gang des Unterrichts wird keine Manier verstanden, auch nicht, was andere Pädagogen unter dem hohen Namen Methode zu verstehen pflegen. Ob fragend oder dozirend unterrichtet wird 2c. ist im Allgemeinen ganz gleichgiltig, wenn jedes nur gerade aus der Sache und der augenblicklichen Stimmung passend hervor geht. Der Lehrer hat sich hiebei besonders an die Begriffe: Klarheit, Association, System und Methode zu halten. — Denn so wird es z. B., wo noch die Klarheit des Einzelnen Hauptsache ist, angemessen sein, sich in kurzen möglichst verständlichen Sätzen auszudrücken, während für die Association das freiere Gespräch oder der Dialog, für das System ein zusammenhängender, strikter Vortrag, und für das methodische Denken die freie Selbstthätigkeit des Zöglings durch Bearbeitung eigener oder gegebener Themata geeigneter ist, u. s. w. Eine andere Aufgabe dagegen ist es, die bisher entwickelten Begriffe, gehörig unter sich verflochten, auf die mancherlei Gegenstände unsrer Welt anzuwenden und sie in die Ausübung einzuführen: dies wird von dem Unterrichte verlangt, der erziehen will; und wie er diese Aufgabe lösen muß, darin liegt sein Gang. Allerdings wird ihm damit eine Arbeit übertragen, welche zu vollenden, die beharrliche Anstrengung mehrer Menschen und lange Zeit erfordert; jedoch hat die Pädagogik dazu wenigstens die leitenden Gesichtspunkte und den Weg im Allgemeinen an zu geben. Zu solchem Zwecke aber zeigen sich nur die Begriffe der Darstellung, der Analyse und der Synthese tauglich.

a. Der darstellende Unterricht.

Als allgemeines Gesetz gilt für diese Lehrart nur: so zu erzählen und zu beschreiben, daß der Zögling das Erzählte und Beschriebene in unmittelbarer Gegenwart zu hören und zu sehen glaube. Wer dies vermag, wird, unter sonst günstigen Umständen, das Interesse des Zöglings am sichersten gewinnen.

b. Der analytische Unterricht.

Derselbe wird im Bezug auf die 6 Hauptklassen der Interessen, oder die ihnen entsprechenden Begriffe Empirie, Speculation, Geschmack, Theilnahme am Menschen, Theilnahme für Gesellschaft und Religion gezeichnet.

1. Im Bezug auf Empirie ist das Anfängliche, daß der analytische Unterricht durch Zeichen, Benennung ꝛc. die Dinge kennen lehrt, sie in ihre Bestandtheile zerlegt ꝛc., wie dieß von andern Pädagogen in den ersten Anschauungsübungen verlangt wird.

Im Bezug auf Spekulation beginnt der analytische Unterricht damit, daß er bei Zerlegung des Empirischen auf den gesetzmäßigen Zusammenhang, auf Mittel und Zweck, Urtheil hinweist ꝛc.

Für den Geschmack arbeitet der analytische Unterricht, daß er das Schöne aus dem Kreise des Unbedeutenden, des blos Massenhaften oder Bunten hervorhebt, wozu die Kunstwerke der Natur reichlichen Stoff darbieten. Dasselbe soll auch im Bezug auf das Leben der Menschen und den Umgang geschehen, um das Anständige und Sittliche seinen Gegentheilen gegenüber zu stellen.

In Rücksicht auf Theilnahme am Menschen muß die Analyse sich auf den Umgang oder auf historische und dichterische Darstellungen des Menschen wenden, um das Gemüth des Zöglings in die einzelnen Empfindungen der Theilnahme zu vertiefen.

Im Dienste der gesellschaftlichen Theilnahme schließt sich der analytische Unterricht an das eben Berührte an. Er erweitert zunächst den Blick auf die gesellschaftlichen Institute aller Art, und zeigt an ihnen die Nothwendigkeit, daß die Menschen sich unter einander schicken und helfen, daß Formen der Suborbination und Coordination sich bilden.

Unter dem Gesichtspunkte der Religion ist das Erste, daß der analytische Unterricht auf die Abhängigkeit, Schwäche und die Grenzen der Menschheit hinschauen läßt, und jeden Uebermuth auf die falsche und gefährliche Einbildung von Stärke verweist.

c. Der synthetische Unterricht.

Nur der synthetische Unterricht kann das Gebäude, das die Erziehung verlangt, ganz aufführen; denn sein Geschäft ist, die möglichen Verbindungen der gegebenen Bildungselemente zu veranstalten.

1. Der Empirie entspricht die allgemeine Art der Synthese, das combinatorische Verfahren. Es gehören hierher einerseits der grammatikalische Unterricht, namentlich das Dekliniren und Conjugiren, wobei die zuvor klar gemachten Allgemeinbegriffe: Person, numerus, tempus, modus variirt werden, andrerseits mancherlei arithmetische Operationen. Hiedurch wird man nicht nur das Gerüst jeder Wissenschaft überhaupt richtig darstellen, Classificationen richtig lehren und darüber philosophiren können, sondern der combinatorisch geschärfte Blick des Schülers kommt überall, wo vielerlei zugleich bedacht sein will — an den syntaktischen Sprachübungen, bei der Auffassung des Skeletts der Geschichte ꝛc. vortrefflich zu statten.

Die spekulative Synthese beruht auf den Beziehungen der Begriffe unter einander und setzt eine Vertiefung in spekulative Probleme voraus.

Was die ästhetische Synthese betrifft, so wird sich der Unterricht hier mehr an einzelne Meisterwerke der verschiedenen Kunstgattungen halten und die einzelnen Schönheitsverhältnisse, wo sie mit Sicherheit nachzuweisen sind, in dem Geiste des Zöglings componiren, oder sie unmittelbar, wie etwa in der Musik vorlegen. Die meiste Gelegenheit für diesen Unterricht bieten die eigenen Versuche des Zöglings dar, dem jedoch keine Kunsturtheile und Kritiken sollen aufgedrungen werden, weil der ästhetische Sinn sich nur durch viele einzelne Selbstverständigungen, die das Gemüth in stiller Achtsamkeit auf das ruhig und klar Geschaute vollzieht, allmälig ergibt. Der höchste Geschmack aber ist der sittliche, für den deßhalb der Unterricht durch synthetische Darlegung der sittlichen Grundverhältnisse oder der Ideen mit aller Kunst und Wärme der Darstellung zu sorgen hat, damit der Zögling die Kraft eines reinen sittlichen Sinnes in seinem eigenen Gewissen gegen sich selbst könne wirken lassen.

Im Bezug auf die Theilnahme am Menschen veranlaßt der synthetische Unterricht den Zögling, die mannigfaltigsten Bilder der Menschheit in sich selbst zu erzeugen, und sucht dazu den Stoff bei den würdigsten unter den Dichtern und Historikern, wobei er ein chronologisches Aufsteigen von den älteren zu den neueren zu beobachten hat.

In Rücksicht der gesellschaftlichen Theilnahme soll der synthetische Unterricht zunächst aus analytisch Gewonnenem die Begriffe der geselligen Fügsamkeit und Unfügsamkeit neben den Wirkungen der Noth und der Umstände hervorheben, wodurch selbst widerstreitende Kräfte in der Societät besänftigt oder zusammen gehalten werden. Aus diesen Begriffen lassen sich dann unmittelbar praktische Regeln der Gesellung für das Individuum ziehen, das den möglichen Effect seines Interesse von den natürlichen Kräften in der Gesellschaft nicht kann unabhängig machen,

Dadurch tritt die Unentbehrlichkeit der Bescheidenheit und das Unangebrachte aller Räsonnirsucht in helles Licht, welche mit vieldeutigen Reden müssige Leerköpfe füllt und in kritischen Momenten die öffentliche Wirksamkeit um ihren Nachdruck bringt.

Die Synthesis in der Religion beginnt durch eine Erweiterung des Familienbegriffes: „die Familie diene als Symbol der Weltordnung, und von den Aeltern nehme man idealisirend die Eigenschaften der Gottheit.“ U. s. w.

Im folgenden 4. Kapitel ist von der Zucht die Rede. Zu derselben gehört jede unmittelbare Einwirkung auf das Gemüth des Zöglings, welche die Absicht hat, diesen zu veredeln und der Sittlichkeit entgegen zu führen.

Es wird hier:

I. der Gang der Charakterbildung verzeichnet und dann der Einfluß der individuellen Dispisitionen, der Einfluß der Lebensart, der Einfluß des Gedankenkreises und der Einfluß besonderer Zufälligkeiten darauf besprochen.

II. Alsdann ist von den psychischen Thätigkeiten bei der sittlichen Charakterbildung die Rede. Die erste dieser Thätigkeiten wird mit dem Namen „Gedächtniß des Willens" bezeichnet; die zweite heißt die Wahl, oder der Vorzug und die Zurücksetzung. Das Sittliche erscheint aber erst durch die dritte Thätigkeit, welche eigentlich der Wahl vorangehen und diese bestimmen muß, nämlich durch die sittlich-ästhetische Beurtheilung. Als 4. Thätigkeit findet die moralische Entschließung statt, und als 5. wird das Gewissensurtheil bezeichnet; daraus folgen endlich als sechste und siebente Thätigkeit einerseits die Selbstbeobachtung, andrerseits die Selbstnöthigung, durch welche das Individuum gewissermassen eine erhaltende, wiederherstellende und verbessernde Kunst auf sich selbst ausübt — die eigentliche Selbsterziehung — wodurch es seine Persönlichkeit als ein sittlich charaktervolles bewahrt und weiter bildet.

Faßt man das Gesagte zusammen und zieht daraus in Bezug auf sittliche Cultur einen Schluß, so ergibt sich: daß nur aus der sittlich-ästhetischen Gewalt der moralischen Umsicht eine reine und begierdefreie, mit Muth und Klugheit vereinbare Wärme fürs Gute hervorgehen kann, wodurch ächte Sittlichkeit zum Charakter erstarkt.

III. Nach diesem werden die Quellen der Unsittlichkeit angegeben, unter welchen die Verspätung des sittlichen und ästhetischen Urtheils als der allgemeinste Grund der sittlichen Rohheit bezeichnet wird.

IV. Darauf wird von den äußern Maßregeln der Zucht gesprochen. Dazu wird vor Allem das Betragen des Erziehers selbst gegen den Zögling, mit allen seinen Modifikationen, wodurch Zufriedenheit und Unzufriedenheit, Ernst oder Scherz ꝛc. sich zu erkennen gibt, gerechnet.

Ferner gehören dahin die Maßregeln, durch welche Lust oder Unlust erregt oder abgehalten wird, zunächst das Gewähren oder Versagen, die Gewöhnung oder die Entwöhnung. Hierin verbindet sich die Zucht mehr mit der Regierung, ist aber durch die bildende Absicht von dieser verschieden. Hier ist denn auch von dem Zwang,

von Belohnung und Strafe die Rede. Am Ende wird noch auf den Unterschied zwischen der Zucht und der Regierung hingewiesen.

V. Die inneren Maßregeln der Zucht. Hier findet man folgende leitende Sätze:

1. Die Zucht bereitet dem Unterricht die rechte Stimmung;
2. die Zucht sorgt für Klarheit und Ruhe im Gemüth, damit der sittlichen und ästhetischen Auffassung und Beurtheilung nichts entgegenstehe;
3. die Zucht läßt den verschiedenen Anfängen des Sittlichen Zeit, sich der Natur des Zöglings gemäß zu entwickeln, und greift dabei abwehrend und ergänzend ein;
4. die Zucht kommt dem Gedächtniß des Willens im Zögling zu Hülfe;
5. die Zucht beobachtet, nährt, übt, lenkt den Geist des Duldens, des Besitzes, der Betriebsamkeit und bestimmt den Zögling zu wählen;
6. die Zucht greift zu der Zeit, wo die Richtungen sich in Maximen und Grundsätzen befestigen, und also der subjektive Theil des Charakters hervortritt, regelnd ein;
7. die Zucht schärft dem Zögling zur rechten Zeit das Gewissen;
8. die Zucht ist bemüht, das System der Sittenlehre, welches der Unterricht darbringt, zu einem System der eigenen sittlichen Einsicht im Zögling zu erheben, und zu bewirken, daß dessen Cultur und thatsächliche Realisirung dem Zögling zur wichtigsten Lebensangelegenheit werde; endlich
9. die Zucht nährt die Innigkeit und Demuth des religiösen Gefühls mit den Resultaten der Erfahrung und des Unterrichts, um es vor Verflachung und Ausschweifung zu schützen, und stellt die wahrhafte Religiosität den Zögling als die unentbehrliche Ergänzung der Tugend und Erkenntniß dar. Die Erläuterungen dieser Sätze enthalten viel Treffliches und Praktisches.

VI. Ueber das mögliche Resultat und das Ende der Zucht heißt es unter Anderm: Da ihre Wirkung von verschiedenen nicht zu beherrschenden Umständen abhängt, so muß die Pädagogik ihre Antwort auf das Minimum beschränken. Jedenfalls wird die Zucht unter nur einigermassen günstigen Verhältnissen im Stande sein, vielerlei Böses zu vermindern und zu verhüten; sie wird wenigens Leidenschaften nicht aufkommen lassen und heftige Ausbrüche der Affekten abwehren und der Selbstbeherrschung unterwerfen; sie wird Behutsamkeit einprägen und einen Geist anständiger Gesellung hervorrufen; kurz, in dem Maße, als ihr Halten Besinnen, Regeln, Unterstützen, Tadeln, Loben, Erinnern und Warnen in dem Innern

des Zöglings selbst nachwirkt, wird sie auf ein bestimmtes Quantum sittlicher Persönlichkeit rechnen und dies als ihr Werk ansehen dürfen.

3. Abschnitt.

Im 3. Abschnitte wird die Erziehung im Verhältniß zur Wirklichkeit betrachtet. Es wird 1. von den Schranken der Erziehungskunst, 2. von dem mittleren Erziehungsverfahren in der Familie, von der Coordination der Erziehungskunst mit verwandten Thätigkeiten gesprochen.

Unter der ersten Aufschrift: Schranken der Erziehungskunst wird zuerst wieder hingewiesen, daß die Pädagogik von der Ethik und Psychologie abhängt, und dann wird an die Hemmungen erinnert, welche die Natur ihres Objekts schon an und für sich einschließt. (Vergl. damit, was im Art. Waitz über diesen Gegenstand vorkommt.) Unter der zweiten Aufschrift werden auf dem Standpunkt der Schranken die Vortheile der Erziehung in der Familie, als dem natürlichen Boden unter Berücksichtigung des Thatsächlichen, wovon der Geist der Familie und jedes Einzelnen in ihr abhängt, beschrieben. Unter der dritten Aufschrift ist von den beziehenden Mächten im öffentlichen Leben der verschiedenen Stände, Beschäftigungen, Künste, Wissenschaften die Rede.

Im Schluße erhebt Strümpell die Frage wieder, was die Begründer der neueren Philosophie durch ihre Arbeiten für die Pädagogik geleistet haben? Er sagt: „Die Meisten werden wahrscheinlich das Geleistete nicht hoch anschlagen, und er werde solchem Urtheil hier nichts entgegenstellen, vielmehr demselben insofern auch Recht geben, als es historisch ist, daß in der Pädagogik, gleichwie in der Medicin und Staatskunst, die Praxis weit der Theorie vorangeeilt ist."

Doch meint er, daß die Pädagogik ohne Philosophie auch zu keinem erwünschten Zwecke gelangen könne. Darauf hebt der Herr Verfasser diejenigen Punkte der neueren Philosophie hervor, welche in derselben gegen eine wahre Pädagogik wirksam waren. Er rechnet dahin im Allgemeinen die durch Fichte und Schelling hervorgerufene falsche Richtung des Denkens in eine Welt, wo es nur leere und selbstgeschaffene Probleme löst und von den wahren Aufgaben des Philosophirens weit entfernt ist, wie solche von der Erfahrung gestellt werden.

Dies zeigt sich insbesondere auch in Bezug auf die pädagogischen Vorwissenschaften, namentlich die Sittenlehre, welche schon bei Fichte so sehr von der transcendentalen, rein metaphysischen Dichtung verschluckt ist, daß es seinen Nachfolgern, Schelling und Hegel, leicht werden konnte, sie in denselben Zustand zurückzuführen, worin sie

bei Spinoza sich befindet, das heißt, sie völlig verschwinden zu lassen. Wie sollte von solcher Seite etwas Tüchtiges für die Pädagogik haben geschehen können?"

Auch im Kriticismus wurzelt leider das Sittliche nicht in der Welt, für welche es gelten und in der es wirken soll, nicht in einem Bewußtsein, wie es ein Jeder in sich findet, sondern in einem intelligiblen Jenseits, in dessen Reiche ganz andere Gesetze, ganz andere Denkformen, ganz andere Causalitäten das Geschehene hervorrufen und zur Auffassung bringen, als von welchen der Mensch in seinen gegebenen Verhältnissen abhängt. Die größte Weite dieser Kluft zeigt sich in dem Freiheitsbegriffe, wie er von Fichte als ein Vermögen ohne Anfang und Ende, als eine Causalität ohne Causalität, schroff allen Thatsachen der Erfahrung gegenüber behauptet wurde.

Nachdem der Verfasser noch Mehreres aus der neueren Philosophie hervorgehoben hat, was für die Pädagogik keinen Nutzen bringen konnte, sagt er: „Was bleibt nun hiernach übrig? Den Kriticismus und Idealismus hält man für abgethan; der neuere Pantheismus ist in Berlin zu Grabe getragen, und was statt dessen verheißen wird, scheint an die Pädagogik auch nicht zu denken. In der That, wenn irgend ein Zeitpunkt Veranlassung gibt, die betheiligten Köpfe nach der Gegend hinzuweisen, wo ein noch unbeachteter Baum gesund und kräftig aus der Natur hervorgewachsen steht und reife Früchte zum stärkenden Genusse darbietet, so scheint es der gegenwärtige zu sein. Die Pädagogik bedarf des Einflusses einer Philosophie, die ebenso sehr mit deren Empirie, wie mit einer edlen Sittenlehre, ächter Religiosität und einer im Sinne der nüchternen Physiker forschenden Psychologie vertraut ist. Auf dem ganzen Gebiete des neueren Denkens aber findet sich kein System, welches diese Eigenschaften so deutlich und unläugbar besitzt, als das von Herbart gegründete.

Er schließt darum mit der Behauptung: „wir werden durch ein recht tief eingehendes Studium der Pädagogik, wenn auch erst nach vielen Jahren, dahin uns durcharbeiten, zu erkennen, wie viel wir Herbarts streng wissenschaftlicher Begründung einer Psychologie und seiner Pädagogik zu danken verpflichtet sind." *)

*) H. G. Brzoska in seiner bekannten Schrift über pädagogische Seminare S. 4.

Die
Volksschule
und
ihre Nebenanstalten.

Von

Dr. Emil Anhalt.

Jena, Druck und Verlag von Fr Mauke.

1846.

Dieses mit selbstständiger Kraft und philosophischem Geiste verfaßte Werk erfordert denkende Leser, wenn es, besonders in den Bemerkungen, welche der Darstellung des praktischen Unterrichts in jedem Abschnitte vorausgehen, richtig verstanden und aufgefaßt werden soll. Diese Bemerkungen bezwecken das tiefere Verständniß des treffenden Gegenstandes nach seinem Verhältnisse zu der gesammten menschlichen Erkenntniß und der allgemeinen menschlichen Bildung, die Prinzipien desselben als allgemeines Bildungsobjekt und die Grundgesetze, auf denen seine Behandlung beruht. Sie sind die Philosophie des Gegenstandes und darum auch in abstrakter Höhe gehalten. Die Ansichten, welche in dem Werke vorgetragen werden, schließen sich den allgemeinen Zeitbestrebungen an und bilden durchgängig den reinen Gegensatz von den Rottels'schen Lehren, zum Theil auch von den Palmer'schen und andern pädagogischen Schriftstellern neuerer Zeit. Der Verfasser verlangt, daß die Volksschule von den Kindern aller Stände besucht werden solle, daß sie eine allgemeine Anstalt sei. Gleich Grasern legt er auf den geographischen Unterricht ein vorzügliches Gewicht und will denselben für andere Gegenstände, z. B. für Naturbeschreibung und Geschichte als das leitende Prinzip behandelt wissen, ob er gleich in Ansehung der methodischen Behandlung dieses Unterrichts von bezeichneten Pädagogen völlig abweicht. Denn wenn wir z. B. bei Graser ꝛc. den sogenannten synthetischen Gang im genannten Gegenstande vorgezeichnet finden, so verwirft Anhalt diesen hier ganz und will darin auf analytische Weise, d. i. vom Allgemeinen zum Besondern herabschreitend, verfahren wissen. Sowie z. B. Palmer die Unterrichtsgesetze: Gehe

vom Nähern zum Fernern, vom Einfacheren zum Zusammengesetzteren ꝛc. verwirft, so betrachtet Anhalt die Forderung, daß man sich im Volksschulunterrichte an das Nothwendigste und Wichtigste halte, für unbestimmt und legt der, auf das Allgemeinste zu blicken größere Bestimmtheit und Richtigkeit bei, weil die reiche Mannigfaltigkeit des Einzelnen nur von allgemeinen Gesichtspunkten aus bezwungen und beherrscht werden kann. Wenn Palmer und Andere die Bibel nicht bloß als die Quelle und Richtschnur des christlichen Religionsunterrichts für die Jugend, sondern als auch das Regulativ aller christlichen Erziehung betrachten, so weicht Anhalt in so fern von diesem Grundsatze ab, daß er die Bibellektüre vom Religionsunterricht getrennt wissen will und den Zusammenhang des Christenthums mit dem religiösen Judenthum nicht so anerkannt, daß wir das letztere mit religiöser Pietät zu betrachten hätten. Gleichwohl beurtheilt er die Bibel als das vortrefflichste Mittel zur gemüthlichen und religiösen Bildung; aber es soll eine Kinderbibel veranstaltet werden. Das Auswendiglernen von Sprüchen, so fern es nicht im unmittelbaren Dienste des Unterrichts steht, wird als ein nutzloses Geschäft von ihm betrachtet. Das Lesen und Schreiben will er getrennt behandelt wissen; die Gründe dafür sind aber nicht triftig genug. Große Wichtigkeit legt er dem Zeichnen bei, und der für dasselbe vorgezeichnete Gang wird nicht nur dem Theoretiker, sondern auch dem Praktiker als zweckmäßig erscheinen. Sehr gut sind auch die von ihm ertheilten Lehren über den Gesang in den Volksschulen, sowie seine Forderungen an den Inhalt der Lieder in denselben. Rottels erklärt den geographischen Unterricht in den Schulen für die menschliche Bildung als gefährlich und schädlich, Anhalt betrachtet denselben als höchst zuträglich und nützlich. Wie andere neuere Pädagogen den Sprachunterricht auf praktischem Wege behandelt, d. i. an Lehrstücken die grammatikalischen und syntaktischen Kenntnisse entwickelt haben wollen, so auch Anhalt. Auch er betrachtet den Sprachunterricht als den Mittelpunkt des ganzen Schulunterrichts, verlangt z. B. keine vollständig systematische Kenntniß in der Naturkunde und keine eigentliche Geschichte, sondern nur Geschichten, obgleich das Lesebuch durch das, was es in beiderlei Beziehung enthält, das Mittel gewähren soll, einen Zusammenhang in den einzelnen Kenntnissen dieser Gegenstände herzustellen. In Allem soll der Schüler nur so weit gebracht werden, daß er im Stande ist, sich künftig das Fehlende selbst zu verschaffen. Der Schüler soll durch und durch zum Autodidakten zu bilden gesucht werden. Eigenthümlich sind seine Ansichten und Forderungen bezüglich der Sonntagsschulen, wie die unten folgende Mittheilung zeigen wird. Eben so charakteristisch ist auch die Lehre, daß neben

den eigentlichen Schulen noch Arbeitsschulen bestehen sollen, wodurch theils der Verarmung entgegen gewirkt, theils die Industrie gehoben werden soll. Am meisten abweichend sind seine Ansichten über die Stellung der Volksschulen in dem öffentlichen Leben und über den Zusammenhang, in welchem die Bildungsanstalten der Schullehrer, die Seminarien mit den übrigen Bildungsanstalten stehen sollen.

Einleitung.

Der Verfasser weist hier auf Folgendes hin: Während auf der einen Seite auf Erweiterung der Volksschule hingearbeitet wird, sucht man dieselbe auf der andern möglichst zu beschränken. Sie darf aber keine andere Schranke gelten lassen, als die ihrer Idee; daher kommt gegenwärtig alles darauf an, den Begriff der Volksschule fest zu bestimmen, alle äußeren Bestimmungen, die nicht in ihrer Idee liegen, zurückzuweisen. 2c. Wie die Volksschule in Beziehung auf ihr Objekt, d. i. die zu erziehende Jugend eine sein soll, so muß sie es auch in Bezug auf ihre Thätigkeit sein. Die Lehrobjekte müssen einen einigen und gegliederten Organismus bilden, der schon durch sich selbst eine bestimmte Methode verlangt, um wirklich dargestellt zu werden, und aus dem man nicht willkürlich Etwas hinweglassen oder zu ihm hinzuthun kann. Man wird hier unwillkürlich an Graser erinnert, der gleiche Forderung aussprach.

Begriff der Volksschule.

Die Volksschule ist keine Standesschule; die Elementarbildung muß eine allen Ständen gemeinsame oder allgemeine sein; die Bildung, die sie gibt, soll eine der Erweiterung zwar fähige, aber dennoch abgeschlossene und allseitige und damit relativ vollendete sein. Sie soll die nothwendige Grundlage jeder entwickelten höheren Bildung ausmachen. Die Volksschule als Standesschule aufzufassen, gehört zu den Bestrebungen, das Volk als die bewußtlose, höhern Zwecken dienende, Masse zu erhalten. (Vergl. unten: Schleiermacher und Eisenlohr.) Sie hat die unmittelbare Einheit des Volkes in sich darzustellen und das allgemeine Bewußtsein fortzupflanzen. Der Gegenstand des Volksbewußtseins ist einfach die Objectivität, und zwar theils die reelle, theils die ideelle. Die Volksschule muß unpartheiisch sein, in sie dürfen die Gegensätze nicht eingeführt werden, die für Kinder noch keine sind. Sie hat es wesentlich mit der Anschauung der objectiven Welt und mit der Reproduction dieser Anschauung, also mit der Vorstellung des Wirklichen und Thatsächlichen zu thun, mit einem Inhalt, der für alle Formen und Gegensätze des Bewußtseins zunächst derselbe ist. Der Volksschullehrer muß daher nothwendig Sinn und Begeisterung für die Erscheinungs=

welt besitzen, und darf sich nicht von derselben als einer nichtigen abkehren, um in der Innerlichkeit des Gefühls und des Gedankens Befriedigung zu finden. Der Volksschullehrer muß weltlich gesinnt sein, denn nur so kann er die Kinder wahrhaft in das concrete Bewußtsein des Volkes, das die reale Welt zum Inhalte hat, einführen. Die Seele des Volksschulunterrichts ist nicht Weltschau, sondern Welt= und Lebensbegeisterung, sein Charakter ist ein objectiver. Diesen Charakter muß selbst der Religionsunterricht tragen, indem er einerseits an der Anschauung der objectiven Welt die Idee Gottes als der Einheit der Welt und der Macht über der Welt in dem Kinde zu erzeugen hat, anderseits die Hauptformen des religiösen Bewußtseins, welche sich geschichtlich herausgebildet haben, klar und anschaulich vorführt. Neben dem Thatsächlichen und Vollendeten, das die Volksschule im religiösen Unterricht mittheilt, hat sie die religiöse Ahnung im Kinde sich frei entwickeln zu lassen, ohne dieselbe von vornherein in Fesseln zu legen. Die Volksschule hat nicht allein in das allgemeine Wissen, sondern auch in das allgemeine Können des Volkes einzuführen, d. h. sie muß ihre Schüler sich die Fertigkeiten aneignen lassen, welche die Grundlage aller andern sind, und durch welche erst eine selbständige Betheiligung an der Lebensthätigkeit und am Lebensverkehr ermöglicht wird. Der Gegensatz rein geistiger und rein mechanischer Thätigkeiten darf in der Volksschule nicht hervortreten, während das Leben theoretische und praktische Stände und Thätigkeiten in mannigfacher Abstufnng entwickelt, und es zeigt sich auch hierin, daß die Volksschule die unmittelbare Einheit des Volkes darstellt.

Die besondere Neigung und das besondere Talent haben nur Berechtigung, wenn der allgemeinen Bildung Genüge geschehen ist. Die harmonische Ausbildung, von der man so vieles gesprochen hat, besteht allerdings nicht darin, daß alle Anlagen des Kindes gleichmäßig entwickelt werden, und daß man, um ja nicht die Herrschaft einer bestimmten Anlage aufkommen zu lassen, das Gleichgewicht durch die Forcirung einer entgegengesetzten herzustellen sucht. Vielmehr erhält der Mensch erst durch die bestimmte Richtung, welche er sich gibt, durch das Bewußtsein und die Bethätigung seiner besonderen Bestimmungen innere Einheit und Harmonie. Wie man den jungen Menschen nicht alsbald zu einem bestimmten Stande erziehen darf, so darf man ihn ebensowenig eine früh hervortretende Neigung und ein besonderes Talent einseitig und auf Kosten seiner allgemeinen Bildung befriedigen lassen.

Alle Lehrobjecte gehören nur insoweit in die Volksschulen, als sie noch in der innigsten Beziehung zu einander stehen, so daß jedes Moment und Ergänzung des andern ist. Der Organismus der

Lehrobjecte und die gleiche Bildung aller Schüler der Volksschule darf nicht dadurch gestört und beeinträchtigt werden, daß man einzelne Schüler in einem bestimmten Unterrichtsgegenstande den übrigen voraus oder sogar über das Gebiet der Volksschule hinausschreiten läßt. Dem wahren Talent schadet es nicht, wenn es auf jeder Stufe, die es zu durchlaufen hat, lange und gründlich festgehalten wird. Das Gesetz der Volksschule muß Alle beherrschen, und in ihr darf auch der Unterschied der Anlage nicht so sichtbar hervortreten oder hervorgehoben werden, wie es in den höhern Bildungsanstalten gestattet ist. Wenn das Bewußtsein der Gleichheit Aller nicht in der Volksschule erzeugt wird, so bleibt es stets ein abstractes und gemachtes. Dieses Bewußtsein aber als Gesinnung ist der Kern der Sittlichkeit, indem es einerseits die Anerkennung des Allgemeinen als der Macht über die Einzelnen, anderseits die Anerkennung der Individualität, als einer für sich berechtigten einschließt. Der sittliche Wille aber, der allerdings auch schon im Unterricht angeregt wird, muß durch den Geist des Rechtes, der in der ganzen Schuleinrichtung und in der Haltung des Lehrers herrschend ist, gebildet und gekräftigt werden.

Die Lehrobjekte.

Die Volksschule hat *ein* Lehrobjekt, die Objektivität in ihrer concreten Einheit, wie sie dem Volksbewußtsein *gegenwärtig* ist. In so fern die *ideale* Einheit der Objectivität für sich gefaßt wird, ist das Volksbewußtsein Gottes= und in so fern die reale Einheit derselben gewußt wird, Weltbewußtsein. Daher scheidet sich das Lehrobjekt der Volksschule zunächst in *Religionslehre* und *Weltkunde*, die aber in beständiger und inniger Beziehung zu einander zu halten sind. Jede Aeßerung des Bewußtseins aber ist zugleich eine Veräußerung desselben, sie ist nur durch äußere Mittel möglich, die weiter nichts als Mittel sind. Man kann demnach die Unterrichtsgegenstände eintheilen in materiale, formale und mechanische. Die materialen Lehrobjekte geben den Inhalt des Bewußtseins, die mechanischen die äußeren Fertigkeiten, die formalen bilden die Organe der Auffassung und individuellen Bethätigung. Die materialen Lehrobjekte sind in der Volksschule Religion und Geographie (Gott= und Weltkenntniß), die mechanischen das mechanische Lesen und Schreiben die formalen Mathematik (Rechnen und Formenlehre), Zeichnen und Singen. Das Rechnen, das zur mechanischen Fertigkeit auszubilden ist, bildet den Uebergang von den mechanischen zu den formalen Lehrobjekten.

Der Verfasser gibt hierauf eine allgemeine philosophische Charakterisirung des Rechnens, der Formenlehre, der Mathematik, des

Zeichnens und Singens. Ueber Sprach= und Sprechunterricht sagt er unter Anderm: „Das allgemeine Bewußtsein ist in seiner Sprache vorhanden; aber nur an sich; jedes Sprechen ist die lebendige Darstellung und Verwirklichung dieses Bewußtseins. Die Erziehung muß also Sprechen lehren, und in dieser Forderung kann man ihre Aufgabe zusammenfassen. Denn nur der hat die Sprache in seiner Gewalt, dem der Inhalt derselben, die Gesammtheit der Vorstellungen, die im Volksbewußtsein ruhen, gegenwärtig ist, und der sich zu einer eigenthümlichen Anschauung der Objektivität bildete. Daher treffen im Sprachunterrichte die materialen und formalen Lehrobjekte zusammen und derselbe ist der einigende Mittelpunkt für den gesammten Unterricht."

Die Methode.

Mit der Bestimmtheit der Lehrobjekte der Volksschule fällt die Methode derselben zusammen. Die Forderung, daß man sich an das Allgemeine halten müsse, ist schon eine bestimmtere, als die des Nothwendigsten und Wichtigsten. Denn wenn das Objekt nicht allseitig als ein Ganzes mitgetheilt und aufgefaßt wird, so ist dies eben so gut, als wenn es gar nicht mitgetheilt würde. Die reiche Mannigfaltigkeit des Einzelnen aber kann nur von allgemeinen Gesichtspunkten aus bezwungen und beherrscht werden, und da weder die Kraft noch die Zeit des Schülers ausreichen, um ihn die Masse der einzelnen Thatsachen aufnehmen und verarbeiten zu lassen, so muß man ihn aus der Schule in das Leben die Befähigung mitgeben, sich das Specielle selst anzueignen. Aber dieses Allgemeinste, das die Volksschule mittheilen soll, darf doch auch wieder nicht in der allgemeinen begrifflichen Form auftreten, denn diese ist dem Standpunkte von Knaben und Mädchen eine unzugängliche, es ist also der Stoff in seiner erweiterten Allgemeinheit und Concentration darzustellen. Schon in so fern ist die Methode von dem Standpunkte, den jener einnimmt, abhängig. Aber der Schüler soll sich auch an dem Stoffe selbst entwickeln, er soll seine Kraft bilden; aller Unterricht muß dahin zielen, den Schüler zum Autodidakten zu machen, ihn zu befähigen, daß er selbständig und sich selbst bestimmend in das Leben eintreten kann. Aber die rechte Methode wird weder die materiale noch die formale Bildung einseitig verfolgen. Die Uebung der besonderen Geisteskräfte für sich ist ein Unding; aber anerkannt muß werden, daß die verschiedenen nothwendigen Lehrobjecte die eine oder die andere geistige Kraft vorzugsweise in Anspruch nehme. Die Mathematik übt vorzugsweise die abstracte Vernunft, den Verstand; die Religion bildet besonders das Gemüth; der Unterricht in

der Geographie kann als die systematische Bildung der Einbildungskraft bezeichnet werden.

Die Methode ist einerseits vom Object, andrerseits vom Subject desselben, vom Standpunkt des Schülers bestimmt. Vom Standpunkte desselben ist es abhängig, welcher Unterrichtsgegenstand und in welchem Umfang er zu betreiben ist; aber wie ich das Objekt zu entwickeln habe, ob ich es zum Beispiel analytisch oder synthetisch behandle, ist zum Theil auch in der Natur des Objectes gegeben. Im Sprachunterrichte wird von den einzelnen Buchstaben auszugehen seyn, also synthetisch verfahren werden müssen, beim geographischen Unterricht würde die synthetische Methode nach des Verfassers Ansicht, als unnatürlich erklärt werden.

Der Umfang der Lehrobjecte ist durch die Beschränkung auf das Allgemeine und Anschauliche bestimmt. Dafür ist zugleich der subjective Standpunkt der Schüler der Volksschule ausgesprochen. Dieser Standpunkt als der des Knaben- und Mädchenalters ist der der inneren Anschauung; der des vorhergehenden Alters, des Kindesalters ist der der äußeren Anschauung. Das Kind ist dem sinnlichen Eindrucke hingegeben. Dieser Eindruck wird von ihm noch nicht vom Objecte selbst unterschieden und kann das nächste Mal ein ganz anderer sein, weßwegen auch das Object für das Kind in einer beständigen Verwandlung begriffen ist. Diese Verwandlung in der Anschauung ist die willkürliche Vorstellung, die sich das Kind vom Objecte, je nach seiner Stimmung und Absicht macht. Es verwandelt mit Leichtigkeit den Stock in ein Pferd; daher auch die Neigung der Kinder zum Mährchen. Im Knaben- und Mädchenalter hält das Kind das Objekt innerlich fest, faßt es in seiner Geschlossenheit auf und vermag es von anderen Objecten zu unterscheiden. Weiterhin wird es fähig, aus bekannten Anschauungen sich solche von unbekannten Gegenständen zusammenzusetzen, es lernt Beschreibungen verstehen. Daher liegt es in des Knaben Natur, Reisebeschreibungen, Schilderungen ferner Länder und fremdartiger Menschen so gern zu lesen und zu hören. Dieses Bedürfniß muß befriedigt und des Knaben sinnlicher Horizont dadurch erweitert werden. Das Gesetz der Methode des Volksschulunterrichtes ist also: übe die *innere Anschauung*, d. i. leite das Kind an, bestimmte Objekte aufmerksam zu betrachten und der Vorstellung fest einzuprägen, um die Fähigkeit zu gewinnen, auch solche Gegenstände, die der unmittelbaren Anschauung nicht zugänglich sind, sich eigen zu machen. Die Objecte der unmittelbaren Anschauung sind theils natürliche, theils künstliche. Die letzteren sind doppelter Art: entweder nachahmende Darstellungen existirender Objekte, oder *Bilder*, oder *gemachte* Gegenstände, wie die mathematischen Körper. Der

Unterricht in der Volksschule darf durchaus nur so weit ausgedehnt werden, als die Mittel zur Veranschaulichung vorhanden sind, und es wäre besser, ihn auf das geringste Maß zurückzuführen, wenn diese Mittel fehlen, als das Kind mit leeren Namen und Worten zu belasten.

Hierauf wird der Inhalt des Schulbilderbuchs beschrieben. Die freieste Reproduktion ist die Verarbeitung eines gegebenen Materials, die selbständige Darstellung eines Objektes ohne Vermittlung des Lehrers. Die Reproduktion ist von der größten Wichtigkeit für die Methode, deren zweites Gesetz also ist: laß alles Gegebene wieder geben. Hiernach entscheidet sich auch der Streit zwischen der akroamatischen und dialogischen Lehrform. Der Schüler muß zuerst auffassen und nachahmen; es muß ihm Etwas gegeben sein, ehe man Etwas aus ihm entwickeln kann. Der Lehrer muß vorsprechen, das Kind nachsprechen und auswendig lernen, allerdings nichts Unverstandenes. Der Lehrer muß das Vorgesagte analytisch zerlegen und erklären, wobei er sich allerdings der dialogischen Form bedienen wird. Er soll aber das Kind dabei nicht mit Fragen quälen, bei deren Beantwortung es sich nicht an ein Gegebenes, Vorliegendes halten kann. Die combinatorische Repartition ist das eigentliche Feld für die dialogische Lehrform. Sie ist geeignet, von bekannten Erscheinungen und Erfahrungen aus auf einfache, sowohl physische als moralische Wahrheiten, Gesetze und Grundgestaltungen hinzuleiten, und vom Kleinen, Uebersichtlichen auf das Große, nur in der Vorstellung zu Umspannende schließen zu lassen. Sie hat ihre Schranke da, wo die lebendige Schilderung eintreten muß. Im geographischen Unterrichte kann man z. B. die Vorstellung der Gestalt und Bewegung der Erde, sowie die Meere, Gebirge 2c. durch die combinatorische Reproduktion gewinnen lassen; aber es wäre thöricht, auf demselben Wege die lebendige Vorstellung von einem bestimmten Lande, von seiner Formation, seiner klimatischen Eigenthümlichkeit, seiner Vegetation und seiner Bevölkerung erzeugen zu wollen. Die kombinatorische Reproduction hat ihre Begrenzung aber nicht allein im Stoffe, sondern auch im Bedürfnisse des Schülers nach einer freiern Form seiner Thätigkeit. Denn in der dialogisch geleiteten combinatorischen Reproduction wird der Geist des Schülers in Bewegung gesetzt, er ist das Instrument, auf dem der Lehrer die Tasten der Vorstellungen anschlägt. Von dieser beschränkten, geleiteten Thätigkeit muß der Schüler zu der freien Reproduktion, die in gewisser Hinsicht eine analytische ist, übergeführt werden. Das durch die Beschreibung oder Schilderung des Lehrers dem Schüler vorgeführte Ganze muß er sich auseinander legen und entwickeln. Als drittes Hauptgesetz der Methode gilt daher: Gehe von der unfreieren zur freieren Form der Reproduktion über.

Daß die Reproduction die akroamatische Lehrform in Anspruch nimmt, versteht sich von selbst; doch ist der Dialog' nicht ausgeschlossen, denn um im Allgemeinen das Besondere und im Besonderen das Allgemeine nicht zu verlieren, muß der Lehrer das, was er dem Schüler im Zusammenhange gegeben hat, ihn combinatorisch wieder gewinnen lassen, und erst dann von ihm die selbständige Reproduction fordern. Es ist praktisch, den Kern der dialogischen Entwickelung in einen Satz zusammenzudrängen und diesen wortgetreu den Schüler sich einprägen zu lassen. Jedes Auswendiglernen aber, das nicht im unmittelbaren Dienste des Unterrichts steht, ist ein unnützes und thörichtes, besonders das, welches in der Absicht vorgenommen wird, das Gedächtniß zu üben. Die freie Bearbeitung eines gegebenen Stoffes, die höchste Form der Reproduktion, wird vorzugsweise auf der letzten Stufe des deutschen Unterrichts eintreten, der überhaupt die Bedeutung hat, den Schüler zur Benützung und Anwendung des gesammten Lehrstoffes in einzelnen Fällen und zu bestimmten Zwecken zu bilden, d. h. ihn schon in der Schule über die Schule hinaus zu stellen.

Aus dem Gesagten geht hervor, daß man eben so wenig wie die analytische und synthetische Methode, die dialogische und akroamatische Lehrform sich gegenüber zu stellen und ihre einseitige Anwendung zu fordern das Recht hat. Beide sind für sich etwas Abstractes und Gezwungenes und werden nur in ihrer Einheit lebendig und natürlich.

Die Grundsätze: gehe vom Nahen zum Entfernten, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Leichtern zum Schwereren, vom Bekannten zum Unbekannten über, sind einseitig und voll Widerspruchs.

Lesen und Schreiben.

Beide Gegenstände werden hier blos von ihrer mechanischen Seite aufgefaßt, da das logische und ästhetische Lesen und das logische und Recht-Schreiben zum eigentlichen Sprachunterricht gerechnet wird. Verfasser meint, daß Schreiben und Lesen nicht verbunden gelehrt werden können, da unser Druck von unserer Schrift durchaus verschieden ist. Man müsse deßwegen das Lesen zu einer Fertigkeit bringen, ehe man mit dem Schreiben der Buchstaben anfängt. Die vorhergehende Zeit solle zu den Schreibvorübungen angewendet werden. Die Lautzeichen sollen als willkürliche, symbolische Zeichen kennen gelehrt werden. (Gegensatz v. Graser u. Fr. Fröbel)! Das mechanische Lesen beginnt mit dem Einprägen der Lautzeichen durch Vor=

zeigung derselben in großem Maßstabe, am besten mit beweglichen Buchstaben, die zu Sylben und weiter zu Wörtern zusammengesetzt werden können, so daß das Kind die Sylben entstehen sieht, und wenn es sie auch nicht nachschreiben, doch selbstständig herstellen, gleichsam drucken lernt. Um die innere Anschauung zu üben und zu beschäftigen, fragt der Lehrer nach der Gestalt der Buchstaben, nach ihrer Aehnlichkeit u. s. w. und läßt sie in die Luft zeichnen.

Die Vorübungen des Schreibens anticipiren zum Theil die Zeichenübungen, indem sie von der geraden zur geschwungenen und Wellenlinie übergehen. Außerdem unterscheiden sie sich von den Zeichenübungen dadurch, daß die Linie nicht durchschnittlich in gleicher Stärke ausgeführt, sondern von vornherein der größere oder geringere Handdruck geübt wird. $1\frac{1}{2}$ Jahr rechnet der Verfasser auf die Vorübungen, $1\frac{1}{2}$ Jahr auf die Nach- und Abschreibungen. Die Lesevorübungen, unter denen das Setzen der Buchstaben verstanden wird, nehmen ebenfalls $\frac{1}{2}$ Jahr in Anspruch; das folgende halbe Jahr wird noch zur Uebung des mechanischen Lesens verwendet, im zweiten Jahr wird zum logischen Lesen übergegangen.

Die drei Uebungen des Schreibens nach Vorschriften, nach dem Lesebuche und nach dem Dictat des Lehrers sind Schönschreiben, d. h. es wird auf genaue Darstellung der einzelnen Buchstaben gehalten, und kein Ineinanderziehen derselben, sowie keine Verkürzung geduldet. Das Schönschreiben ist bis in die höchste Klasse fortzusetzen, weil es ein Gegenwicht gegen die Sorglosigkeit in Bezug auf die Form, die das tägliche schnellere Schreiben mit sich bringt, bildet, und außerdem eine gute Gelegenheit zur nützlichen Selbstbeschäftigung der Schüler ist. (Vergl. Kellner über diesen Gegenstand.) Auf der zweiten Stufe hat es dem Rechtschreiben zu dienen, indem die Vorschriften ähnlich lautende Wörter und Endungen, sowie Rechtschreiberegeln enthalten. Auf der letzten Stufe soll es vorzüglich zur Kenntniß der Geschäftsformulare dienen, die nur durch das Schönschreiben dem Schüler der Volksschule mitzutheilen sind, da der Geschäftsstyl als solcher nicht in die Volksschule, sondern in die Sonntagsschule gehört. Die Aufgabe des Schönschreibens ist eine klare, feste und ansprechende Handschrift.

Lesen, Schreiben und Sprechen sind die absoluten Mittel für den gesammten Unterricht, darum muß sich die unterste Klasse der Volksschule auf sie concentriren, und ihnen die meiste Zeit widmen. Die mittlere Klasse hat die Rechtschreibung im Allgemeinen zum Abschluß zu bringen. Schriftliche Arbeiten dürfen nicht eher verlangt werden, als bis genügende orthographische Sicherheit gewonnen ist, damit der Lehrer die orthographischen Fehler nur nebenbei zu corrigiren hat.

Das Zeichnen.

Die Einführung des Zeichnens in die Volksschule ist der folgenreichste Fortschritt, den diese machen kann. Es erschließt dem Arbeiter das Verständniß und die Uebersicht dessen, worin und woran er arbeitet, und durch dasselbe wird die Benutzung des Menschen als bewußtlose Arbeitsmaschine immer mehr verschwinden. Der Schönheitssinn des Volkes würde dadurch entwickelt werden, was auf die Lebensgestaltung nicht ohne Einfluß wäre. Denn der geweckte Schönheitssinn schließt wesentlich *eine sittliche* Seite ein.

Die Grundlage alles Zeichnens ist das Figurenzeichnen, und zwar ist bei diesem von den einfachen mathematischen Figuren zu künstlichen Zusammensetzungen derselben, und von diesen zu den concret=regelmäßigen Figuren, überall aber von der Nachzeichnung (dem Copiren) zur Abzeichnung (dem Naturzeichnen) überzuleiten. Es gibt eine Menge Gegenstände in der Umgebung des Kindes, welche regelmäßige Figuren darstellen und zum Abzeichnen zu benutzen sind. Zuerst behandelt man die einfachen Bestandtheile der Figuren; man übt die Schüler zunächst, Punkte in gleiche Entfernungen und in derselben Richtung zu setzen, und Linien durch sie durch zu ziehen, dann parallele Punktreihen und Punktfiguren zu bilden, die zum Theil durch Linien ausgefüllt werden. Hierauf behandelt man die Linie für sich, läßt Parallelen in allen Richtungen und allen Entfernungen ziehen, Winkel bilden, wobei die Uebung des rechten besonders wichtig ist, und übt zuletzt die Linienschwingung und die Wellenlinie. Hierauf geht man zur Figur über und übt erst die mathematisch=regelmäßigen, wobei man zugleich die Anwendung des Reißens lehrt, um mit demselben ein Probmittel für das Handzeichen zu bekommen. Da der Kreis für das Handzeichnen zu schwer ist, so übt man nur Kreisabschnitte. Dann folgen Compositionen aus mathematischen Figuren, die theils willkürlich sind, theils an wirkliche Objekte erinnern. Zuletzt behandelt man Figuren, bei denen man geschwungene Linien unter dem Schutze von geraden stehen 2c. Von den Figuren geht man zu den Körpern über, und fängt auch hier mit den mathematischen Körpern an, um diese dann manigfach zusammensetzen zu lassen und zuletzt mit dem Zeichnen einfach regelmäßiger Objekte, wie z. B. von Gefäßen, Säulen, architectonischen Verzierungen zu schließen. Wichtig ist es, Körper, die nicht von allen Seiten dasselbe Bild bieten, von verschiedenen Seiten zeichnen zu lassen 2c. Die zweite Stufe des Zeichnens umfaßt die Zeichnung von *organischen* und umfangreicheren *architektonischen* Gestaltungen, bei denen die Regel= und Ebenmäßigkeit eine verstecktere ist. Blumen=, Pflanzen= und Thierzeichnen 2c. gehört hieher.

Das Zeichnen des menschlichen Körpers bildet den Schluß. Verbindet man mit dieser Stufe die Elemente des Schattirens und geht etwas näher auf die Perspektive ein, so kann damit der Zeichenunterricht für die Volksschule geschlossen werden. Jede der angegebenen Stufen würde in zwei Abtheilungen zerfallen: die erste in das Figuren- und Körperzeichnen, die zweite in das Zeichnen von Naturkörpern und einfachen architektonischen und in das Zeichnen von plastischen Kunstwerken. Jede der ersten Abtheilungen würde bei einer Schulzeit von sieben Jahren anderthalb, jede der letzteren zwei Jahre in Anspruch nehmen. Mit den fähigen Schülern kann man allenfalls noch zu Landschaften und zum eigentlichen Gesichtszeichnen fortschreiten.

Das Planzeichnen gehört in die Fortbildungsanstalt, in die Sonntagsschule, und erhält eine genügende Unterlage in dem Zeichnen, das dem geographischen Unterrichte dient. Die Erfindung soll in der Zusammensetzung mathematischer Figuren zu ansprechenden Gebilden geübt werden. Auf der höhern Stufe lasse man zuweilen Etwas aus der Erinnerung zeichnen.

Der Gesang.

Der Zweck des Gesangunterrichts würde verfehlt werden, wenn man sich bloß auf religiöse Lieder beschränken wollte. Eine Sammlung von Liedern für den Gesangunterricht in der Volksschule muß nach ihm enthalten: 1) Naturlieder, 2) Geselligkeitslieder: Schullieder, Spiellieder und Festlieder, 3) Vaterlandslieder; 4) religiöse Lieder.

Das Liederbuch für den Gesangunterricht geht natürlich von den leichten und einfachen zu den zusammengesetzteren Melodien fort, und hat die angegebene Eintheilung der Lieder nur insofern zu berücksichtigen, als es auf jeder Stufe des Unterrichts Lieder jeder Gattung gaben muß, während diese Stufen, was das Vorherrschen einer Liedergattung betrifft, der aufgestellten Reihenfolge derselben im Allgemeinen entsprechen werden.

Diese Abhandlung enthält noch eine Menge trefflicher Bemerkungen über den rein theoretischen Theil des Gesangunterrichts, von denen aber hier wegen Beschränktheit des Raumes Umgang genommen werden muß. Aus demselben Grunde kann auch über die Ansichten des Verfassers im mathematischen und arithmetischen Unterrichte nicht referirt werden.

Die Geographie.

Der Gegenstand der Geographie ist die Welt schlechthin; sie hat es weder mit der Natur, noch dem Wesen des Menschen, noch mit der Entwickelung der Menschheit insbesondere zu thun, sie ist vielmehr die allgemeine Wissenschaft, in der sich alle andern concentriren und aus der sie sich entwickeln. „Eben deßhalb ist sie die Wissenschaft der Volksschule, da deren Zweck die concrete Allgemeinheit des Bewußtseins ist, und sie einen Wissenskern, den der Einzelne selbständig zu entwickeln vermag, ansetzen soll. Der geographische Unterricht bildet zum Weltbürger, er orientirt den Einzelnen in der Mannigfaltigkeit der Erscheinungen, und gibt ihm einen festen Standpunkt, so daß er mit Bewußtsein seine Zeit mitlebt, und seinem Lande und Volke angehört. Wenn es die Tendenz der Gegenwart ist, die Bewußtlosigkeit der Masse aufzuheben, und die bewußte Entwickelung, die Selbstbestimmung des Volkes herbei zu führen, so ist für diese Tendenz die ihrem Begriff entsprechende Volksschule und in dieser wieder der rechte geographische Unterricht eines der mächtigsten Mittel. Das Befreiende, was der geographische Unterricht für den Einzelnen hat, muß zuletzt dem ganzen Volke zu Gute kommen. Die Volksschule, die in der That Schule des Volkes werden will, muß der Geographie, besonders in der obersten Klasse, verhältnißmäßig die meiste Zeit und Kraft widmen und sich auf sie concentriren. Eben deßhalb sollen Naturlehre und Geschichte, welche die Geographie involvirt, nicht besonders heraustreten." „Eben so wenig tritt die Astronomie selbständig hervor; die astronomischen Mittheilungen haben nur die Himmelskörper, die in unmittelbarem und innigem Verhältnisse zu der Erde und dem Erdleben stehen, und die am meisten in das Auge fallenden Erscheinungen des Sternhimmels zu berücksichtigen." Man würde Unrecht thun, wenn man die mathematische, physische und politische Geographie abstract von einander scheiden wollte.

„Was die Methode des geographischen Unterrichts näher anbetrifft, so ist nirgends so viel Unfug mit abstracten Grundsätzen, wie: vom Nahen zum Entfernten, vom Bekannten zum Unbekannten, vom Einfachen zum Zusammengesetzten getrieben worden, als gerade hier. Um recht natürlich zu sein, ist man im höchsten Grade unnatürlich und geschmacklos geworden. Ein geschmackloses auf die Spitze treiben der angegebenen Grundsätze ist es z. B., wenn man den geographischen Unterricht mit der Beschreibung des Schulzimmers beginnt, um von diesem aus Stufenweise zum Vaterlande, zum Erdtheil, zur Erde und endlich zum Weltall zu gelangen!

Daß man auch im geographischen Unterrichte an das dem Kinde Bekannte angeknüpft, ist natürlich. Hierin liegt aber nicht die Nothwendigkeit der synthetischen Methode, die nur scheinbar zum Unbekannten fortschreitet. Der Lehrer muß schon analytisch verfahren, wenn er die Gegend, die Landschaft, die vom Horizont des Kindes umschrieben ist, wirklich in ihrer Einheit zur Anschauung bringen will. „Die allmähliche Erweiterung des geographischen Gesichtskreises ist also, so natürlich sie scheint, eben so unnatürlich wie der regressive Geschichtsunterricht."

Stufen des geographischen Unterrichts.

I. Cursus.

Erste Stufe. Es werden zuerst der Wechsel von Tag und Nacht, der Wechsel der Jahreszeiten, die Veränderungen der Temperatur, der Vegetation, des Sonnenstandes und des Standes einzelner Sterne, sowie die Mondphasen erörtert, indem der Schüler angeleitet wird, sich auf das, was er täglich sieht, zu besinnen, und wenn er die regelmäßige Wiederkehr dieser Erscheinungen kennt, sie zu beobachten. Einzelne Beobachtungen stelle der Lehrer mit den Schülern zusammen unter freiem Himmel an, und entwickele dabei die Begriffe des Horizontes, Zenithes, der Himmelsgegenden, der Himmelskugel und der Pole. Haben die Schüler eine deutliche Vorstellung der Himmelskugel und der Veränderungen an ihr erlangt, so wird zur Erklärung der letzteren fortgeschritten, indem die Bewegung der Erde um sich selbst, ihre Kugelgestalt und ihre Bewegung um die Sonne erörtert wird. Nachdem die mathematische Gestalt der Erde näher dargestellt ist, wird an die Zonen und Breiten, und die aus ihnen sich ergebenden Tageslängen, die Betrachtung der klimatischen Verhältnisse und ihres Einflusses auf die Vegetation und das Menschenleben angeknüpft, und hiermit die allgemeinste Unterlage für die Schilderungen des vegetativen Lebens und die ethnographischen Darstellungen der dritten Stufe gegeben. Bei der Beschreibung des Klimas und des Einflusses, den es nicht nur auf das Leben der Natur, sondern auch auf die Körper- und Seelenbestimmtheit des Menschen hat, kann passend an die Jahreszeiten angeknüpft, und hiermit diese Stufe zu ihrem Anfang zurückgeführt werden. Bei der Zeichnung der Planigloben lernt der Schüler schon auf dieser Stufe die Umgrenzung der Erdtheile ganz im Allgemeinen kennen.

Bemerk. Daß ein solcher Unterricht sich für Kinder von 6 — 8 Jahren nicht eignet, ist selbstverständlich. Wenn darum der Verfasser die vorbezeichneten Gegenstände als ersten Unterricht in der Geographie behandelt haben will, so wird man

auf den Gedanken geleitet, daß dieser Unterrichtszweig überhaupt erst in den höhern Klassen eintreten soll.

2. Stufe. Die Hauptaufgabe dieser ist: den Schüler Karten zeichnen und verstehen zu lehren. Es werden die Eigenschaften und Erscheinungen des Meeres, die Meereinschnitte, die Landgestalten, Gebirge, Thäler, Hoch-, Tiefebenen, Flußgebiete rc. beschrieben und gezeichnet, wobei die Angabe der klimatischen Verhältnisse und der Vegetation verbunden wird. Dabei muß auch das Nothwendigste aus der Geographie und über die Bodenarten im Zusammenhange mit der Landgestaltung rc. vorgetragen werden.

3. Stufe. Ihre Aufgabe ist die Physiognomik des Erdkörpers, bei der das auf der vorigen Stufe entweder begrifflich oder vereinzelt Dargestellte zu einem Gesammtbilde verarbeitet wird. Der erste Cursus enthält die Beschreibung der Erdtheile. Er geht von Afrika, dessen Formation sich in einfacher Massenhaftigkeit darstellt, zu Australien, Asien, Amerika und zuletzt zu Europa über. Bei jedem Erdtheil wird nach einander betrachtet die Begrenzung (hierbei die größte Länge und Breite), die Grundgestaltung und Gliederung, die Gebirge und Flußgebiete, das Klima, das Pflanzen- und Thierreich, die Bewohner nach ihrer Naturverschiedenheit.

Die Kartenzeichnung geht mit dem Unterrichte Hand in Hand.

Im 2. Cursus wird das im ersten bei den verschiedenen Erdtheilen über das Natur- und Menschenleben, die Production und Stammeigenthümlichkeit Angeführte zu großen Uebersichten zusammengestellt. Es wird zuerst das Pflanzenreich, dann das Thierreich in seiner Ausbreitung über die Erde und seinem Zusammenhange mit der Localität, den klimatischen und Bodenverhältnissen dargestellt — eine concrete Naturgeschichte — hierauf die Menschenracen und ihre Verzweigungen beschrieben, und zu den Culturverhältnissen, wie sie durch die Natur bestimmt sind (Nomaden, Fischer, Ackerbauer, Handel und Industrie) und zu einer allgemeinen Uebersicht der Religionen und Staatsbildungen übergegangen.

Im 3. Cursus wird Europa insbesondere behandelt, und zwar so, daß immer zuerst die begrenzenden Meere, dann die Abdachung zu ihnen im Allgemeinen, dann die Hauptgebirge und endlich die Flußgebiete mit den Nebengebirgen und Höhenzügen angegeben werden.

4. Cursus. Er enthält die politische Geographie, die ohne eine feste und weite physisch-geographische und ethnographische Unterlage in der Luft schwebt und ein leben- und geistloses Fachwerk zusammengetragener Notizen werden muß. Die politischen Grenzen sind für den Schüler willkürliche und leere Linien, wenn er nicht sogleich an ihr Verhältniß zu den natürlichen Sprachgrenzen erinnert wird.

Wie eine concrete Naturgeschichte, so gibt die Geographie auf ihrer letzten Stufe auch eine concrete Geschichte, insofern, als sie die Resultate der geschichtlichen Entwickelung, das Gewordene aufzeigt, das Werden aber nicht für sich verfolgt und in seine Momente auseinanderbreitet, sondern es nur zur Begründung und Erklärung des Bestehenden überblickt, und die Gegenwart durch den Hintergrund der Vergangenheit in ein helleres Licht setzt. Im Allgemeinen folgt der Unterricht dem Gange, den die Geschichte genommen hat, und geht bei jedem einzelnen Lande von der Gegenwart in die Vergangenheit zurück, um zu jenen wiederzukehren.

Den Schluß bildet die gegenwärtige politische Eintheilung, die nähere Darstellung der Verfassung und die Beschreibung der industriell, politisch, oder als sonstige Mittelpunkte der Cultur bedeutenden Städte und Ortschaften.

Im 2. Cursus ist natürlich Deutschland vorzugsweise zu berücksichtigen, und unter den historischen Anführungen die Ausbreitung der germanischen Stämme und die Bildung neuer Staaten aus der Auflösung des römischen Reichs durch dieselben besonders hervorzuheben. Der 3. Cursus beschäftigt sich in seiner zweiten Hälfte mit Deutschland insbesondere, und zum Schluß mit dem besondern Staate, dem die Schüler angehören, doch ohne zu große Ausdehnung. Zur Unterstützung des geographischen Unterrichts dienen Reisebeschreibungen, welche lebendige Natur- und ethnographische Schilderungen enthalten.

Der Religionsunterricht.

Der Verfasser sagt: „Beim Religionsunterricht treten zwei Aufgaben hervor, die sich entgegengesetzt scheinen. Einestheils soll nämlich das Kind in das zeitgemäße religiöse Bewußtsein eingeführt werden, anderntheils kann man nicht läugnen, daß die unmittelbaren Formen, die ersten Entwickelungsstufen des religiösen Bewußtseins der kindlichen Anschauung am meisten entsprechen. Das Kind durch die Vergangenheit zur Gegenwart kommen zu lassen, ist leicht gesagt, aber schwer gethan. Die Menschheit brauchte Jahrhunderte, um von der einen Gestaltung des religiösen Bewußtseins zur andern überzugehen und ein neues religiöses Princip zu gewinnen. Es liegt auch ein Schatten von Unwahrheit und Unredlichkeit darin, wenn das Kind an Vorstellungen von göttlichen Wesen, die von unserm Standpunkte als unwürdig erscheinen, absichtlich gewöhnt wird. Auf der andern Seite wird man sich nicht entschließen können, dem Kinde den Reichthum und die Schönheit religiöser Anschauungen, durch deren Verarbeitung unser gegenwärtiges religiöses Bewußtsein gebildet ist, ganz vorzuenthalten. Dieser Widerspruch verschiedener

Aufgaben und Rücksichten legt sich besonders in die Bibellectüre hinein. Wenn man auf der einen Seite der Jugend nicht die innige Erquickung im Leben rauben darf, die sie an den Geschichten der Bibel findet, so läßt sich auf der andern Seite nicht leugnen, daß es nicht an Geschichten fehlt, die unser sittliches Gefühl empören und doch mit der größten Ruhe und Unbefangenheit erzählt sind. Es erscheint demnach als unbedingte Forderung, eine Kinderbibel zusammen zu stellen und einzuführen, in der der Bibeltext beibehalten, aber alles Unwürdige und das sittliche Gefühl Abstumpfende ausgeschieden, und der dadurch unterbrochene geschichtliche Zusammenhang durch kurze ergänzende Einschiebsel wieder hergestellt wird. Sogenannte biblische Geschichten sind durchaus nicht zu empfehlen, da durch die Modernisirung der Sprache der eigenthümliche Geist der Bibel, ihre frembartige und doch ansprechende und anregende Färbung vermischt wird. Da aber die Bibel ihre ganze Wirkung als die Darstellung eines originellen, alterthümlichen Volksleben behalten soll, so kommt man auch mit der Kinderbibel über den angeführten Widerspruch nicht hinaus. Ebenso wenig geschieht dieß durch rationalistische Erklärung der Wunder, oder durch fortwährend angeknüpfte moralische Betrachtungen. Es gibt nur e i n e n Weg, um die Bibel, die ein so herrliches Bildungsmittel ist, der Volksschule zu erhalten: „Die Trennung der Bibellectüre vom Religionsunterricht."

Ueber den Gang, den der von der Bibellectüre getrennte Religionsunterricht zu nehmen hat, wird Folgendes gesagt: Der Lehrer hat zunächst von den Naturerscheinungen auszugehen, und auf die Einheit, die sie in sich haben, auf die Macht, die sie durchdringt und trägt, hinzuführen, um in dieser Macht Gott ahnen zu lassen. Er stellt z. B. das neue Leben im Frühling dar und nennt dieses Leben den Odem Gottes, der die Natur durchdringt; oder er geht von der Ordnung des Sternenhimmels aus und läßt in der Einheit und im Gesetz des Weltalls Gott erkennen.

Weiterhin geht er von dem Gefühl des Rechts und Unrechts aus und weist darauf hin, wie Gottes Augen alle Seelen durchdringen, sein Wille in alle Herzen gelegt sei. Dabei soll hingewiesen werden, daß die Ausbildung alles dessen, was im Menschen als Anlage ruht, Gottes Wille sei. Auf der andern Stufe sind die sittlichen Gestaltungen des Menschenlebens, die Familie, der Staat, die Kirche, die Schule 2c. als Anstalten vorzuführen, in welchen der Geist Gottes walte. Später leite man auf den Gedanken der einen Menschheit und führe aus, daß diese Einheit der menschlichen Bestimmung und Entwickelung durch und in Gott bestehe, indem der göttliche Geist und die göttliche Liebe die verschiedenen Völker umfasse.

Der Uebergang zu den specifisch christlichen Ideen wird durch den Gedanken vermittelt, daß die Menschheit in früherer Zeit sich theils von Gott abgekehrt hatte, theils ihn wohl suchte, aber nur dunkel und verhüllt erkannte, bis ihr in Christus die Erkenntniß Gottes als des Allliebenden, mit der Menschheit Vereinten aufging.

Es werden also im Religionsunterrichte drei Stufen angenommen.

Gott ist das Object des Religionsunterrichtes und zwar 1) als die Macht der physischen und moralischen Natur; die Welt und das unmittelbare Bewußtsein, das Gewissen, erscheinen als Offenbarung Gottes; 2) als die Wahrheit, Schönheit und Vollendung, als die sittliche Macht im Menschenleben; 3) als die alles umfassende Liebe und der befreiende, erlösende Geist. — Die Bibellectüre läuft diesen Stufen des Unterrichtes parallel und umfaßt auf der ersten die biblische Geschichte bis Ruth (inclusive), auf der zweiten die Geschichte der Könige und Propheten, auf der dritten die Geschichte und theilweise die Briefe des neuen Testaments. Auf der dritten Stufe treten der eigentliche Religionsunterricht und die Bibellectüre allmählich wieder zusammen, und die letztere wird zum Material und zur Unterlage für den ersteren. Sprüche und Lieder, in denen sich der ganze Inhalt einer oder mehrerer Religionsstunden concentrirt, sind auf allen Stufen auswendig zu lernen, und die Lieder sind nicht nur herzusagen, sondern auch zu singen. Jede Religionsstunde sollte mit Gesang beginnen und schließen.

Dadurch ist auch die Methode des Religionsunterrichtes in den Volksschulen bestimmt. Er soll das Gemüth bilden.

Obgleich im Religionsunterricht der lebendige, begeisterte Vortrag vorherrschen muß, so ist doch damit die dialogische Lehrform nicht ausgeschlossen. Sie ist anzuwenden zur Erklärung dessen, was dem Schüler zum Auswendiglernen gegeben wird, und um den Schüler auf den Standpunkt, der ihm für den Vortrag des Lehrers die rechte Stimmung gibt, zu erheben. Die biblischen Geschichten sind vom Schüler zu reproduciren, er muß sie auswendig lernen, antwortend wiedergeben und frei wiedererzählen.

Der deutsche Sprachunterricht.

Nach mehreren philosophischen Reflexionen über die Sprache werden die drei Seiten des Sprachunterrichts auf jeder Stufe angegeben. Sie sind: die Grammatik, welche den idealischen Sprachorganismus vorführt, die klassische Literatur, welche die Sprachmuster kennen lehrt, und die Sprachübungen, welche die selbstständige Handhabung der dem Schüler eingebildeten Sprache zum Zwecke haben. In der Volksschule bieten diese drei Seiten nur analogische Erschei=

nungen dar. Zur Literatur können die Volksschüler nur heraufgebildet werden; von Grammatik kann in der Volksschule nur in sofern die Rede sein, als die Analogien, von denen das Kind im Sprechen unbewußt geleitet und beherrscht wird, zum Bewußtsein gebracht werden. Wie diese Seiten des Sprachunterrichtes in der Volksschule nicht in der ihren Begriff gemäßen Form erscheinen, so können sie auch in ihr noch nicht scharf auseinander treten. Das Material für den Sprachunterricht muß in dem übrigen Unterrichte gegeben sein, aber es soll innerhalb des Sprachunterrichtes zugleich eine besondere Entwickelung erhalten.

Der Sprachunterricht soll das, was die übrigen Lehrobjecte involviren, an einzelnen Punkten entfalten.

Naturlehre und Geschichte gehören als geschlossene und systematische Ganze nicht in die Volksschule; der Sprachunterricht hebt aber Einzelnes aus beiden Gebieten heraus, und sucht in den Schülern besonders das Bedürfniß und die Fähigkeit, sich später selbstständig mit diesen Gegenständen zu beschäftigen, zu bilden.

Der sprachliche Unterricht ist mit dem Lesen und Schreiben genau verbunden. Auf der ersten Stufe des sprachlichen Unterrichts bilden Lesen, Schreiben und Sprechübungen die verschiedenen Zeiten des Unterrichts. Das mechanische Lesen und Schreiben muß natürlich schon überwunden sein. Das logische Lesen schließt die Sprechübung und die Reflexion auf grammatische Begriffe ein.

Der zusammengesetzte Satz wird erst von den Kindern, und zwar je nach ihrer Fertigkeit mehr oder minder mechanisch gelesen, dann von ihnen und zuletzt vom Lehrer gesprochen. Nun wird erklärt d. h. nachgewiesen, warum der Accent gerade auf dieses oder jenes Wort falle, und zergliedert, indem darauf aufmerksam gemacht wird, welches der Hauptsatz, der erklärende Zwischensatz, der Nebensatz ist. Diese Erklärung führt nach und nach auf die verschiedenen Arten der Wörter, ohne daß diese eigentlich klassificirt werden. Indem beim Schreiben schon auf der untern Stufe das Richtigschreiben im Auge behalten wird, schließt dasselbe ebenfalls ein grammatisches Moment ein. Die Sprechübungen bestehen auf der ersten Stufe im Nachsprechen. Der Lehrer spricht einen Satz vor und zergliedert ihn in Fragen, die nicht nur Worte, sondern Sätze als Antwort verlangen. Weiterhin folgen kleine Beschreibungen, die Satz für Satz auf dieselbe Weise behandelt werden. Immer ist festzuhalten, daß die verinnerte Anschauung in der bestimmten vom Lehrer gegebenen Form zu reproduciren ist; nur die strenge, unfreie, nachahmende Reproduction befähigt wahrhaft zu freieren, und ist dem Standpunkt des Kindes auf der ersten Stufe der Volksschule angemessen, da es überhaupt nur nachahmend sprechen, und daher auch nur durch die

Nachahmung streng richtigen Sprechens selbst richtig sprechen lernt. Auf der zweiten Stufe treten das Lesen, die Grammatik und die Uebungen in der Anwendung der Sprache entschiedener auseinander. Das Lesen wird zum ästhetischen, es soll Rhythmus, Melodie, Ausdruck erhalten.

Der Lehrer hat zunächst selbst schön vorzulesen und der Schüler nachfühlend wieder zu lesen. Die Lesestücke dürfen also keine vereinzelten Sätze und auch keine Beschreibungen im gewöhnlichen Ton sein, sondern vielmehr Schilderungen.

Die Grammatik lehrt am einfachen Satze die Hauptarten der Wörter, die Fälle des Hauptworts und die Zeiten des Verbums; am zusammengesetzten die Fürwörter, die Satzverbindungs- und Beziehungswörter kennen, ohne jetzt schon die Flexionsformen besonders zu berücksichtigen. Den Inhalt der mündlichen und schriftlichen Uebungen bilden Beschreibungen von Naturgegenständen. Das Lesebuch ist auf jeder Stufe einen Schritt weiter als die Uebungen, und gibt Muster für die folgenden. Auf der dritten Stufe enthält es längere, naturhistorische, geographische und ethnographische Schilderungen, biographische Geschichte, und in poetischer Form lyrisch-epische Gedichte. Die Grammatik geht jetzt auf die Flexionsformen und auf die Modifikationen des Zeitworts im abhängigen Satz ein. Die schriftlichen Uebungen bestehen in Schilderungen und Erzählungen nach dem Vortrag des Lehrers, und in selbstständigen Beschreibungen ohne Vermittlung desselben, entweder aus der unmittelbaren Anschauung oder nach Abbildungen. Zwischen den grammatischen Uebungen und den schriftlichen Arbeiten stehen die synonymischen Aufgaben als ein treffliches Bildungsmittel.

Der deutsche Sprachunterricht, der nach unten hin das Lesen und Schreiben zu seinen äußersten Ausläufen hat, stellt sich als das Medium aller Lehrobjecte dar, in der doppelten Bedeutung, daß er das receptive und active Organ zur Vermittlung des gesammten Unterrichts, die Sprachbefähigung entwickelt, und daß er die Gesammtbildung, welche die Schule erzeugt, in dem Einzelnen zum Ausdruck bringt und zur geistigen Individualität umsetzt, hierin aber zugleich den materialen Lehrstoff stellenweis recapitulirt und entfaltet.

In den zwei folgenden Kapiteln ist von der Spiel- und von der Arbeitsschule die Rede. So zweckmäßig die darüber mitgetheilten Ansichten sind, so kann doch davon hier nichts ausgehoben werden, weil der Raum der Schrift es nicht gestattet.

Die Sonntagsschule.

Zuerst steht der Wunsch, daß die Schulzeit ein Jahr später beginnen und bis zum 15. Jahre dauern sollte.

Diejenigen, welche aus der Volksschule entlassen werden und zu ihrer künftigen Lebensthätigkeit eine fortgesetzte theoretische Bildung bedürfen, sollen nach derselben einen wissenschaftlich=systematischen Unterricht empfangen, die andern, die unmittelbar aus der Volksschule zum praktischen Leben übergehen, einen praktischen.

Für die letzten besteht die Sonntagsschule. Da die beiden Hauptlehrobjecte der Volksschule Geographie und deutsche Sprache sind, so ist ihnen in der Sonntagsschule die praktische Seite abzugewinnen. Wenn die Volksschule ihre Schüler dahin zu bringen hat, daß sie sich klar und mit einiger Gewandtheit ausdrücken, so ist es die weitere Aufgabe der Sonntagsschule, die eigenthümliche Sprache des Verkehrs, den Geschäftsstyl des bürgerlichen Lebens beizubringen, und hierdurch die allgemeinste Befähigung, sich an der Bewegung des Verkehrs zu betheiligen, zu geben. Die Befähigung zum Verkehr fordert auch das praktische Rechnen, d. h. die Anwendung des Rechnens auf die Verkehrungsverhältnisse; außer demselben wird auch das Zeichnen noch als ein praktisches gefordert, welches vorzugsweise Planzeichnen und Werkzeuge= und Maschinenzeichnen ist. Auch werden nach der Ansicht des Verfassers für die Sonntagsschule noch gymnastische Uebungen gefordert. Die Sonntagsschule ist die Realschule der arbeitenden Classen und es eignen sich nach der Ansicht des Verfassers weder die gewöhnlichen Volksschullehrer noch die Geistlichen dazu. Nach ihm soll man die Landbewohner an den städtischen Sonntagsschulen Theil nehmen lassen, oder es müssen mehrere Dörfer gemeinsame Schulen herstellen. Doch meint er, daß, da der Bauer andere Bedürfnisse und Interessen hat, als der Städter, die städtischen Sonntagsschulen für die Landjugend unpraktisch sein.

Die Seminare.

Der Verfasser spricht hier zuerst von den Bestrebungen der preußischen Regierung, die bisherige Bildung der Volksschullehrer umzuändern: Trennung der Seminare für Stadt= und Landschullehrer, Anstellung von Unteroffizieren, als Lehrer u. s. w. und theilt darüber seine Ansichten mit.

Die Bildung des künftigen Volksschullehrers stellt sich von selbst als eine zweiseitige dar: er muß die Lehrobjecte vollständig in seiner Gewalt haben, und er muß zu lehren verstehen. Es werden nun die Lehrgegenstände, welche sich der künftige Volksschullehrer anzueignen hat, namhaft gemacht. Der Aufenthalt im Seminar wird auf sechs Jahre bestimmt und zwar vom 14. — zum 20. Lebensjahre. Daß die Seminare jetzt eine isolirte und zum Theil anomale Stellung einnehmen, tadelt der Verfasser. Er sagt: Eine

Anomalie liegt schon darin, daß, wie es jetzt steht, die Schüler der Seminare am besten unmittelbar aus der Volksschule in diese übergehen, während der Uebergang zu jedem anderen bestimmten Beruf, der theoretische Vorbildung erfordert, viel später erfolgt, ferner darin, daß man die Universitätsbildung für die Diener der Kirche und die Gymnasiallehrer als nothwendig voraussetzt, während ein bestimmter und geregelter Zusammenhang der Seminare mit der Universität nicht gegeben ist, und die Bewegung der Wissenschaft, die in der letzteren statt hat, auf das Volksschulwesen nur sehr mittelbaren Einfluß haben kann. Die Ansicht des Verfassers ist, daß das Seminar seine Schüler aus der lateinischen Schule erhalten solle, und daß auf der Universität die Pädagogik als selbstständige Wissenschaft gelehrt werden sollte. Diejenigen einzelnen Seminaristen, die eine fortgesetzte Vorbildung dem sofortigen Eintritt in die praktische Wirksamkeit vorzögen, würden dann zur Universität übergehen. Durch Seminarlehrer und die Directoren größerer Schulen — für welche die Universitätsbildung zu beanspruchen wäre — würde das Volksschulwesen dem Einfluß der fortschreitenden Wissenschaft geöffnet. In dem folgenden Abschnitt ist von der äußeren Stellung der Volksschule und der Volksschullehrer die Rede, und zwar in derselben Weise, wie diese Gegenstände von den Lehrern selbst schon oft dargestellt und organisirt gewünscht wurden. Dr. Anhalt zeigt sich darin als einen eifrigen Vertreter der Emancipation der Volksschullehrer.

Die zwei letzten Abschnitte handeln von der körperlichen Erziehung und von der Disciplin, welche Abhandlung er mit den Worten schließt: „Nur bei der körperlichen Züchtigung keine Büttelei, kein förmliches Ueberlegen, Fingerspitzen u. s. w. Der Lehrer muß in solchen Fällen strafen, wie die Eltern pflegen. Besser, er erscheint zornig als kaltblütig."

Dr. Scherr,

(Ignaz Thomas)

wurde 1801 zu Hohenrechberg im Königreich Würtenberg geboren. Er genoß frühe einen guten Unterricht in Sprachen und in Musik, besuchte 1818 die unter Leitung des Dr. M. Jäger stehende Taubstummen-Anstalt in Gmünd, war dann eine Zeitlang in einer Schule auf dem Lande als Lehrer thätig und wurde 1821 als Taubstummenlehrer nach Gmünd berufen, als welcher er darauf

eine Reise nach Bayreuth unternahm, um die Grasersche Methode kennen zu lernen. 1825 erhielt er dann seinen Ruf als Oberlehrer an das Blindeninstitut in Zürich, wo er die Verbindung eines Taubstummeninstituts mit der Blinden-Anstalt bewirkt und die Schulen auf praktischem Wege zu verbessern suchte, indem er insbesondere eine bessere Methode für den Schreib-Sprach- und Leseunterricht einführte. Nachdem er 1831 Bürger zu Stadel und Cantonbürger geworden war, ist er in demselben Jahr von dem großen Rathe in den Erziehungsrath gewählt und mit dem Entwurf eines neuen Gesetzes zur Organisation der Volksschulen beauftragt worden. 1832 zum Director des neuerrichteten Seminars in Küßnach ernannt, zog er sich durch sein Anschließen an die Parthei der Radicalen viele Angriffe und Kränkungen zu, die ihn bewogen, um seine Entlassung nachzusuchen. Als ihn Kränklichkeit und besonders Gehörleiden nöthigten, einen 3 monatlichen Urlaub zu nehmen, erhielt er nach Ablauf dieser Zeit die offizielle Nachricht, daß seine Stelle als Seminardirektor bereits provisorisch besetzt sei; nach erfolgter förmlicher Entlassung wendete sich Scherr 1840 nach Winterthur, wo er eine kleine Lehranstalt eröffnete. Am 12. September 1841 überreichte eine Deputation dem gewesenen Seminardirektor Scherr eine große goldene Medaille mit der Aufschrift: „Ignaz Thomas Scherr's Verdiensten um die Zürcherischen Volksschulen, seine Verehrer und Freunde." Die dieser Denkmünze beigegebene Addresse ist abgedruckt in der allgemeinen Schulzeitung 1841 S. 1320.

Unter den vielen pädagogischen Schriften dieses Mannes ist folgende für unsern Zweck wichtig:

Leichtfaßliches Handbuch

der

Pädagogik

für

Volksschullehrer, gebildete Eltern und Schulfreunde.

I. Band, 2. Auflage.

(Zürch bei Orell, Füßli und Compagnie.

1847.)

Diese Schrift besteht aus drei Abtheilungen, von denen die erste Beobachtungen über den Entwickelungsgang des Menschen, die zweite Mittheilungen aus der Geschichte des Erziehungs- und Unterrichtswesens und die dritte den Inbegriff der Erziehungs- und Unterrichtslehre in ihrer Beschränkung auf die Familie und die Volksschulen enthält.

1. Abtheilung.

Hier finden wir im 1. Abschnitt die Lebensgeschichte eines Knaben von seiner Geburt bis ins Jünglingsalter und im Anhange

dieses Abschnittes vergleichende Blicke auf den Entwickelungsgang bei Söhnen und Töchtern. Der Aufsatz ist angenehm zu lesen und hebt diejenigen Momente, welche in der Entwickelungsgeschichte des Menschen wichtig sind und Epoche machen, besonders hervor.

Ebenso interessant ist der 2. Abschnitt zu lesen, welche Erinnerungen aus den Kinderjahren enthält, die Mittheilungen von ehemaligen Zöglingen des Seminars in Küßnach sind.

Der 3. Abschnitt stellt Ergebnisse aus den Beobachtungen über den Entwickelungsgang des Menschen und aus der Geschichte der Kinderjahre mit Rücksicht auf Psychologie und Pädagogik dar.

Das 1. Kapitel enthält einleitende Begriffsbestimmungen vom Menschen, Leib, Seele, Physiologie, Psychologie, Verstand, Gemüth, Vermögen, Erkenntnißvermögen, Gefühlvermögen, Willenskraft 2c. Im 2. Kapitel wird die unterste Stufe der Entwickelung, vorherrschende Sinnlichkeit; im 3. Kapitel die zweite Stufe der Entwickelung mit vorherrschender Einbildungskraft und vorherrschendem Nachahmungstrieb und im 4. Kapitel die 3. Stufe der Entwickelung, das vorherrschende Denkvermögen beschrieben; im 5. Kapitel folgt eine Darstellung der eigenthümlichen Anlagen der einzelnen Menschen und der Temperamente.

Als Anhang zur 1. Abtheilung findet eine Betrachtung des menschlichen Leibes nach seinen Theilen und deren Verrichtungen statt. Er ist ein Auszug und eine Zusammenstellung aus andern Schriften, namentlich aus Lüben, Burdach und Oken.

II. Abtheilung.

Dieselbe enthält, wie erwähnt, Mittheilungen aus der Geschichte des Erziehungs- und Unterrichtswesens und zwar im 1. Abschnitt bei den Hebräern; im 2. bei den Griechen; im 3. bei den Römern; im 4. bei den deutschen Völkerschaften und andern Nationen. Der 5. Abschnitt stellt die Entwickelung des neuen Volksschulwesens dar. Im 6. Abschnitt, welcher am ausführlichsten behandelt ist, finden sich Beiträge zur Geschichte des Schweizerischen Volksschulwesens in den verschiedenen Landschaften und Cantonen. Der 7. Abschnitt enthält Mittheilungen aus der Geschichte der Bildung der Taubstummen, Blinden und Cretinen und ist am interessantesten zu lesen. Im 8. Abschnitt sind biographische und literarische Ergänzungen enthalten. Man findet hier kurze Nachrichten von dem Leben und Wirken folgender Männer: Campe, Salzmann, Rochow, Schlez, Stephani, Tillich, Dinter, Zerrenner, Nägeli und dessen Schilderung Pestalozzi's, Denzel, Diesterweg, Harnisch, Stern und Gersbach, Fellenberg, Graser, Becker, Richter, Schwarz, Rie-

meyer, Sailer, Hergenröther, Benecke, Herbart, Fichte, Kramer, Gräffe.

III. Abtheilung.

Inbegriff der Erziehungs- und Unterrichtslehre in ihrer Beziehung auf die Familie und die Volksschule.

I. Abschnitt.

Allgemeine Erklärungen und Bestimmungen. Unter Erziehung versteht Scherr die absichtliche Einwirkung zur Ausbildung der leiblichen Kräfte und geistigen Anlagen eines Kindes. Die Erziehungswissenschaft beschäftigt sich nach ihm mit der Erkenntniß des Gegenstandes, der Zwecke und Mittel des Erziehungswesens. Einen Theil der Erziehungswissenschaft bildet die Erziehungslehre (Pädagogik) und diese erscheint als die Anweisung, um die Bedeutung, die Zwecke und Mittel der Erziehung kennen und anwenden zu lernen. Unter Unterricht versteht er die absichtliche Mittheilung von Kenntnissen und Fertigkeiten; unter Unterrichtslehre die Anleitung zur Ertheilung des Unterrichts; einen Theil der Unterrichtslehre bildet die Methodik, welche lehrt, wie der Gang des Unterrichts angeordnet und dem Schüler der Uebungsstoff vorgeführt werden soll. Den Lehrgang selbst heißt man Methode.

Anm. Der Ausdruck Pädagogik kommt aus dem Griechischen, zunächst von Pais — Knabe, Kind — und agein, führen. Pädagogen nannte man bei den Griechen und Römern die männlichen Sklaven, welche zu Führern und Aufsehern der Knaben bestellt waren. Didaktik kommt ebenfalls aus dem Griechischen, von Didaskein, lehren, unterrichten. Ebenso Methode, von Methodos, Gang, Weg.

Auch Scherr leitet den Zweck der Erziehung aus der Bestimmung des Menschen ab, welcher nach ihm darin besteht, daß der Mensch empor komme zu einer edlern Gesinnung und Thätigkeit. Der Zweck aller Erziehung ist somit die Erhebung der Menschheit. Auch er betrachtet die Anthropologie als die wichtigste Hilfswissenschaft für die Pädagogie. Das 1. Gebiet, in welcher die Erziehungswissenschaft nach Erkenntnissen forscht, ist die Natur des Menschen; das 2. die Geschichte der Menschenbildung; das 3. das gesellige Leben, weil das Einzelwesen zum Wohl des Ganzen erzogen werden soll.

Als Hauptgrundsätze werden festgestellt:

1) die Erziehung muß dem Entwicklungsgange des Menschen entsprechen;

2) sie muß dasjenige anerkennen und benutzen, was sich durch die Geschichte und die Erfahrung als zweckmäßig und heilsam erwiesen hat;
3) sie muß das Bedürfniß der Gegenwart, wie es sich in dem Verhältniß des geselligen Lebens offenbart, in der Richtung nach Vervollkommnung stets im Auge behalten.

Hierauf ist von der Naturerziehung und Culturerziehung und von anderweitigen Unterscheidungen der Erziehung die Rede, als z. B. von der Privat= und öffentlichen Erziehung.

Die Anforderungen an den Volksschullehrer als Erzieher sind:

1) Er muß in Hinsicht auf Kenntnisse und Schulfertigkeiten auf einer höhern Bildungsstufe stehen, als diejenige ist, welche die Zeit für die Masse des Volks fordert.
2) Er muß die Erziehungswissenschaft in ihrer engern Begrenzung für die allgemeine Menschenbildung kennen und die Mittel zur Erziehung nach den Vorschriften einer guten Erziehungs= und Unterrichtslehre anzuwenden im Stande sein.
3) Er muß in Hinsicht auf Gesinnungen und Handlungen so hoch stehen, daß sein Leben als ein gutes Beispiel zur sittlichen Erhebung der Andern einwirkt.

II. Abschnitt.

In demselben ist von der häuslichen Erziehung die Rede. Sie geht der Schulerziehung voran, dann zur Seite und über dieselbe hinaus. Hierauf werden die nöthigsten speciellen Vorschriften gegeben für die erste Zeit der Erziehung in Ansehung der Nahrung, des Wohnzimmers, der Kleidung, der Reinlichkeit, der Ruhelage des Kindes; ferner des Verhaltens bezüglich des Gesichts= und Gehörsinns; alsdann ist die Rede von der Uebung des Sprachvermögens, vom Kinderspiel, von der Bilderlust, von der Gemüthsbildung, von Belohnungen und Strafen, von Erzählungen, vom Anfang des Schulbesuches, von den Pflichten der Eltern hinsichtlich der Schule und vom Wechseln geistiger Uebung mit Handarbeiten.

Ueber alle diese Gegenstände werden die bekannten Lehren und Wahrheiten auf populäre Weise mitgetheilt.

Der III. Abschnitt

behandelt die Schulerziehung und spricht von der Volksschule, von der Aufgabe derselben, von den Mitteln zur Erreichung ihres Zweckes. Die Aufgabe der allgemeinen Volksschule ist: „sie soll die Kinder aller Volksklassen nach übereinstimmenden Grundsätzen zu geistig=thätigen, bürgerlich brauchbaren und sittlichreligiösen Menschen bilden.

Die Mittel zur Erreichung dieses Zweckes findet die Volksschule:

1) in der persönlichen Einwirkung des Lehrers;
2) in der Disciplin;
3) in den Unterrichtsgegenständen.

Die Eigenschaften eines guten Lehrers sind:

1) die persönliche Gabe der anderseitigen Anregung;
2) die Gabe der psychologischen Erforschung;
3) die Macht über ungünstige Gemüthsstimmung;
4) offene Herzlichkeit;
5) ein nieerschlaffender Trieb zur lebhaften und regelmäßigen Thätigkeit;
6) eine heitere Theilnahme an den Freuden und Gebilden der Kinderwelt;
7) Klarheit und Deutlichkeit im mündlichen Ausdrucke;
8) ein fester religiöser Glaube;
9) ein stets lebendiger Trieb zur selbsteigenen Ausbildung, Freude an Wissenschaft, Kunst und Natur;
10) die Ueberzeugung, daß die Volksschule eine wesentliche Bedingung zur Erhebung der Menschheit sei;
11) sittliche Stärke: Tugendhaftigkeit;
12) persönliche Würde, die das Niedrige und Gemeine mit edlem Stolze von sich entfernt hält, und Ansehen, Achtung und Zutrauen verschafft.

Unter Schuldisciplin versteht Scherr den Inbegriff aller derjenigen Schulvorschriften, welche insbesondere auf ein geordnetes Schulleben und auf die Erfüllung der eigentlichen Schulpflichten Bezug haben.

Der Zweck der Schuldisciplin ist zunächst pünktlicher Gehorsam, geregelte Thätigkeit und gemeinsame Ordnung in der Schule. Durch die Erreichung dieses Zweckes wird die Schuldisciplin auf das häusliche und bürgerliche Leben hinüberwirken, indem schon das Kind die Nothwendigkeit der Beschränkung des Einzelnen zur Wohlthat des Ganzen einsieht und üben lernt. Autorität des Lehrers ist die erste Bedingung zur Erreichung jenes Zweckes; Besserung des Schülers ist Zweck jeder Schulstrafe. Eine bloße Gesetzesgenugthuung liegt außer dem Bereich der Schule.

Die Strafe soll in natürlichem Zusammenhang mit der Besserung und mit dem Fehler der Schüler stehen. Wie diese, so enthalten auch die übrigen Vorschriften die bekannten nützlichen Wahrheiten. Dasselbe gilt von dem, was über die gemeinsame Ordnung, über die hohe Bedeutung der Bethätigung der Schüler und über die Mittel zur gemeinsamen Bethätigung: als Klasseneintheilung, Lectionsplan, Uebung der jüngern Schüler durch Vorgeübtere, geeignete Lehrmittel zur Selbstbeschäftigung gesagt ist. Merkwürdig

ist, wie sich Scherr über die Bedeutung der Bethätigung der Schüler äußert. Er sagt unter Anderm: Der schlechte Erfolg, den noch an vielen Orten die Volksschule hat, kommt hauptsächlich daher, daß die Schüler der nöthigen Anregung und Beschäftigung ermangeln. So werden die Schulen oft eigentliche Anstalten, um die regsamen, lebhaften Schüler träge, stumpfsinnig und theilnahmlos zu machen. Die wenigen mechanischen Fertigkeiten im sogenannten Lesen, Schreiben und confessionellen Aufsagen wiegen bei weitem den geistigen und leiblichen Verlust nicht auf, den solche Schulen der Trägheit dem Kinde zuführt. Für die Menschenbildung sind schlechte Schulen weitaus nachtheiliger, als wenn gar keine Schule vorhanden wäre."

Scherr theilt die Lehrgegenstände in folgende Gebiete:

1) Elementargebiet: a) Sinnübung des Gehörs und der Sprachorgane, des Gesichts und der Tastorgane. b) Verstandesübungen. Sprechen, Schreiben, Lesen, Uebungen des Zahlensinnes, Formenunterscheidungen und Nachbildungen derselben.

2) Realgebiet: a) Praktische Anwendung der Fertigkeit im Sprechen, Lesen und Schreiben; im Rechnen und Messen mit wissenschaftlicher Begründung, b) Kenntnisse aus der Naturkunde, Erdbeschreibung, Geschichte und Naturlehre.

3) Idealgebiet. a) Anregung und Entwicklung moralischer und religiöser Gefühle. b) christliche Glaubens- und Sittenlehre.

4) Kunstgebiet. a) Singen, b) Zeichnen und c) Schönschreiben.

Der 4. Abschnitt handelt von der Methodik. Auch Scherr unterscheidet das subjective und objective Verfahren und sagt: jenes wird durch die Ansicht des Lehrenden bestimmt; dieses richtet sich nach dem Lehrgegenstand und führt den Unterricht in der Ordnung vor, in welcher der Stoff gedruckt oder geschrieben vorliegt, ohne auf das Verhältniß des Lernenden besondere Rücksicht zu nehmen.

Er theilt die Methoden ein:

a) in Beziehung auf den Lehrgang und

b) in Hinsicht auf die Lehrart; in jener Hinsicht unterscheidet er die analytische, die synthetische, die genetische, die aggregatische u. s. w. In Hinsicht auf die Lehrart unterscheidet er die demonstrative Methode, die heuristische Methode, die katechetische, die acroamatische, die Dictir-Methode, die mutuelle (bei welcher der Unterricht wechselseitig von Schülern ertheilt wird) und die docirend-examinatorische Methode. Außerdem spricht er auch von persönlich benannten Methoden, als: von der Sokratischen, Pestalozzischen, Graserschen, Stephanischen, Bell-Lanasterschen, Olivierschen und Krugschen, Jacototschen und Hamiltonschen Methode.

Von der Jacototschen sagt er p. 447: Ihr Hauptgrundsatz besteht darin: Durch das Ganze erlernt man das Einzelne; die Menschen sind alle gleich bildungsfähig. Der Gang ist im strengsten Sinne analytisch, und das Gedächtniß ist die wesentlichste Stütze der Bildung. So wird in dieser Hinsicht in der Erlernung einer fremden Sprache gleich mit einem ganzen Lehrstück begonnen, dasselbe wörtlich auswendig gelernt, und so lange mit diesem Lesestück fortgefahren, bis der Schüler jeden Begriff in jeder Beziehung davon versteht. Beim Zeichnungsunterricht wird mit einer vollendeten Figur begonnen, und diese so oft und so lange gezeichnet, bis die Nachzeichnung als gelungen erscheint. Als Ergebnisse dieser Methode werden dargestellt in formaler Beziehung: Uebung zur Kraft der Ausdauer, zur größten Anstrengung und Beharrlichkeit; in realer Beziehung: Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten mit großer Zeitersparniß. Die sogenannte Hamiltonsche Methode ist nur eine Modification der Jacotot'schen." (Man vergleiche diese Charakteristik mit dem, was oben über die Jacototsche Methode vorgekommen ist.)

Auch über die andern Methoden findet eine Kritik statt.

Im 5. Abschnitt sind die speciellen Methoden der verschiedenen Lehrgegenstände enthalten.

Es werden hier die gymnastischen Elementarübungen, die Uebungen des Gehörs und der Sprachwerkzeuge, Uebungen des Gesichtes und der Schreiborgane, der Schreibleseunterricht, das 1. Lesebuch und das 2. Lesebuch nach seinem Inhalt beschrieben.

Hierauf ist vom grammatischen Unterricht, von der Satzlehre, von der Zahlenlehre, von der Formen- und Größenlehre die Rede; ebenso vom Unterricht in den Realien, als: in der Geschichte, in der Geographie, in der Naturbeschreibung, Naturlehre. Das in allen diesen Gegenständen von Scherr bezeichnete Verfahren stimmt mit dem bei andern Pädagogen beschriebenen überein; darum enthält man sich hier einer weiteren Mittheilung aus demselben. So ist Scherr bezüglich des Geschichtsunterrichts auch der Ansicht, daß Einwirkung auf Geist und Gemüth der Hauptzweck sei. Es sollen Erzählungen aus der Lebensgeschichte großer Männer, und einzelne wichtige Begebenheiten ausführlich dargestellt werden. Die vorherrschende Form soll die biographische sein. Das Auswendiglernen von vielen Jahreszahlen, Orts- und Personennamen entspricht dem Zwecke nicht. In der Reihe der Erzählungen läßt man die aufeinanderfolgenden Begebenheiten nicht außer Rücksicht. Die biblische Geschichte soll die Anknüpfungspunkte für die Weltgeschichte gewähren, und diese soll sich zunächst auch in der Ausdrucksweise der biblischen anschließen. Die Erzählungen aus der allgemeinen Geschichte sollen denen aus der Vaterlandsgeschichte vorangehen. Bei

der Geographie theilt Scherr die Ansicht, daß vom Nahen zum Fernen fortzuschreiten sei. In der Naturgeschichte sollen, so bald die Kinder so weit vorgerückt sind, um einfache Beschreibungen zu verfertigen, vorzugsweise Naturgegenstände vorgestellt und dieselben beschrieben werden. Diese Beschreibungen sollen keine Reihefolgen nach Arten, Gattungen bilden, sondern aus dem Thier- und Pflanzenreiche nur nach Rücksicht ausgewählt werden, daß sie Mannigfaltiges und Anregendes in der Betrachtung darbieten. Naturgeschichtlich colorirte Bildersammlungen sind wünschenswerthe und gute Hülfsmittel zu diesem Zweck.

In der Naturlehre soll man die Kräfte und Erscheinungen an irgend im praktischen Leben vorkommenden Verrichtungen und Werkzeugen nachzuweisen und zu erklären suchen. Solche Gegenstände sind z. B. das Barometer, das Thermometer, der Compaß, das Prisma, die Dampfmaschinen, die Feuerspritze, die Blitzableiter ꝛc. Zuletzt ist noch Einiges über das Lehrverfahren in den Kunstfächern: Zeichnen, Schönschreiben, Gesang angegeben, und den Schluß bildet der Unterricht in der Sitten- und Religionslehre. Auch Scherr lehrt, daß die Sittlichkeit eines Volkes nur in der Religiosität begründet sei, und daß also die Sittenlehre und die Religionslehre im genauen Zusammenhang stehen; er fordert vom Schullehrer als Religionslehrer kein umfangreiches Wissen, wohl aber ein lebendiges und religiöses Gefühl; er fordert ferner nicht bloß Religionsunterricht, sondern Religionsbildung in der Schule. Zur Religionsbildung gehört aber in 1. Reihe das Gebet, welches jedoch kein Auswendiglernen von Gebetsformeln, oder ein Aufsagen des Auswendiggelernten, sondern ein Beten aus dem Herzen sein soll. Diesem Gebete soll sich der Gesang anschließen, das freie religiöse Hinströmen bekannter religiöser Lieder ꝛc.

Als Stufen für den Religionsunterricht bezeichnet er folgende:

1) Erzähhlungen zur Entwicklung sittlicher und religiöser Begriffe; leichte biblische Sprüche, kleine Liederstrophen, eine Auswahl biblischer Geschichten des neuen Testaments.
2) Die biblische Geschichte des alten Testaments im Zusammenhange: größere Sprüche und religiöse Dichtungen größern Umfangs.
3) Das neue Testament, Dichtungen aus dem christlichen Gesangbuche; biographische Skizzen aus der christlichen Kirchengeschichte.

Die ganze Bibel soll nach Scherr nie und nimmermehr als Schulbuch gebraucht werden. Ein Auszug alttestamentlicher Erzählungen, in welchen die Schicksale des israelitischen Volkes als besondere Fügungen Gottes zum Wohl der Menschheit erscheinen und der Segen der Frömmigkeit, so wie die Strafe des Bösen

veranschaulicht worden, ist allein für die Schuljugend zweckmäßig. Ueber die Wunder sagt er: Wir halten dafür, daß die Wunder aus dem alten Testamente nicht gerade den wesentlichsten Theil der Erzählung bilden dürften; hingegen würden wir die zum Troste der leidenden Menschheit geübten Wunder des Heilandes den Kindern nicht vorenthalten. Daß natürliche Erklärungen dieser Wunder durchaus nicht in den Kreis der Kinder gehören, das haben tiefer denkende Lehrer längst eingesehen.

Die rein catechetische Begriffsentwicklung sieht auch Scherr nicht als allgemein geeignet für die Volksschule an und er sagt hierüber p. 533 wörtlich Folgendes: Wir können nicht glauben, daß nur das einen rechten Werth habe, was der Schüler selbst findet, denn sonst wären ja fast alle Ergebnisse des geselligen Lebens und des eigentlichen Unterrichtes werthlos; ebenso können wir nicht der Ansicht beipflichten, eine halbe Wahrheit, wenn sie das Kind selbst gefunden habe, sei besser, als eine ganze, die ihm vom Lehrer mitgetheilt worden sei. Veranschaulichung durch praktische Beispiele, deutliche Erklärung schwieriger Ausdrücke, wechselseitige trauliche Gespräche über das Vorgetragene, Hinleitung zur weitern Anwendung, prüfende Fragen über das Verständniß: dieß scheint uns für die wünschbare Gemüthsstimmung bei der Sitten- und Religionslehre zweckmäßiger, für den Erfolg sicherer, als eine streng logische Katechese. Wir folgen hierin den Ansichten Pestalozzis, der mit feinem Takte das Ungeeignete der Katechisirübung in deutschen Anstalten fühlte.

Die zwei folgenden Bände enthalten die specielle Darstellung des Unterrichtes in der unter n und obern Abtheilung der Primarschule. Der 2. Band führt den Titel: der Unterricht in der untern Abtheilung der Primarschule. Stufenmäßig geordneter vollständiger Unterrichtsstoff für alle Lehrfächer — und spezielle direkte Lehrmethode.

Dieser Band zerfällt in drei größere Hefte, deren jedes einen Lehrkurs durchführt.

Der 3. Band stellt den Unterricht in der obern Abtheilung der Primarschule dar. Auch dieser ist in 3 Theilen herausgegeben, deren jeder einen starken Band ausmacht und je einen Jahrkurs enthält. Die zu dem Handbuche gehörigen Schulbücher sind:

1) elementarisches Tabellenwerk;
2) erstes Lesebuch für die Elementarschüler;
3) zweites Lesebuch für die Elementarschüler;
4) realistisches Lesebuch, drei starke Hefte;

5) Schulbüchlein zur Uebersicht, Wiederholung und Anwendung des grammatischen Unterrichtes nebst einem Stufengang zu schriftlichen Aufsätzen.

Da der beschriebene I. Band nicht bloß für Schullehrer, sondern auch für gebildete Eltern und überhaupt alle, die der Idee der allgemeinen Menschenbildung zugethan sind, bestimmt ist; so ist derselbe auch weniger in der strengen wissenschaftlichen als in der einfachen populären unterhaltenden Form geschrieben. Verfasser hat deswegen seine Erfahrungen und Beobachtungen auf dem Gebiete der menschlichen Entwicklung in Form einer Lebensbeschreibung mitgetheilt, erst im 3. Abschnitte geht er zu wissenschaftlichen Bestimmungen und Lehrsätzen über; das Meiste, was dort vorkommt, ist sein geistiges Eigenthum; nur in den logischen Eintheilungen folgte er der in den Schulen herrschenden Theorie und Bezeichnung. Durch die Mittheilungen aus der Geschichte des Erziehungs= und Unterrichtswesens wollte er keine eigentliche Geschichte dieses Gegenstandes liefern, sondern dem Lehrer bloß einen Ueberblick der Bestrebungen auf diesem Gebiete gewähren. Jeder Leser, insofern derselbe ein Freund vom Denken ist, wird nicht nur die Abschnitte über das Erziehungswesen der Alten, sondern auch die über das der Neuen mit Nutzen und Vergnügen lesen.

Bedeutendes Interesse gewährt seine Betrachtung über die Blinden, Taubstummen und Cretinen. Sein Inbegriff der Erziehungs= und Unterrichtslehre unterscheidet sich von andern Schriften dieser Art hauptsächlich dadurch, daß er positive Erklärungen und Vorschriften gibt und keine Citate von vorhandenen Werken und Bildungsmitteln; daß er also seine und anderer Pädagogen Ansichten und Urtheile nicht nebeneinander stellt, und dem Lehrer überläßt, sich selbst das Beste auszuwählen. Er sucht vielmehr den Lehrern und Seminaristen nach einem Princip die Bedeutung und den Zweck der Erziehung der Schule zu erklären, und zieht es also vor, daß ein Lehrer sich nach einer Richtung klare Begriffe und einen vollständigen Lehrgang aneignet, selbst wenn hier Mängel und Fehler vorkommen, als wenn er von jeder neuen zufälligen Erscheinung ergriffen und abgeleitet wird, so daß seine Ansichten stets schwanken und seine Bestrebungen in widersprechenden Tendenzen zersplittern. Eine ausführliche Beurtheilung dieser Schrift findet sich in der allgemeinen Schulzeitung 1840 Nro. 156 — 160. Der Verfasser ist Dr. H. Gräfe. Das Resultat seiner Beurtheilung ist folgendes: „Kann man auch über das ganze Werk nicht durchaus günstig urtheilen, weil es die durch den Verfasser selbst erregten Ansprüche oft unbefriedigt läßt, und dem Zwecke eines populären Handbuches

für Volksschullehrer in vielen Partieen nicht entspricht, so wird es doch von denkenden Volksschullehrern, die über ihren nächsten Kreis einen Schritt hinaus gehen wollen, mit Nutzen gebraucht werden können und diese werden mannigfache Anregungen zu eigenem Nachdenken über einzelne Theile ihres Berufs daraus schöpfen. Nur als Führer auf dem Gebiete der theoretischen Pädagogik möge Niemand das Buch betrachten."

Ueber dieses und über andere Urtheile des Recensenten, des Verfassers literarisches Wirken und sonstiges Streben betreffend, drückt sich Scherr in der Vorrede zu seiner Pädagogik also aus:

Dr. Gräfe saß zum zweiten Male über mich in der Darmstädter allgemeinen Schulzeitung zu Gerichte und zwar mit eben so fühlbarem Mangel an Sachkenntniß und Unbefangenheit, wie beim ersten Male. Leute, die mir noch kurze Zeit vorher Lobreden gehalten, suchen jetzt dem Gestürzten entweder mit vornehmer Weisheit und frommem Eifer ihre kränkenden Belehrungen vorzurücken, oder nehmen mit übelverhaltener Schadenfreude am Hohngelächter und der Verleumdung Theil, wie beides mit unersättlicher Lust von meinen Feinden geübt wurde. Indessen hatte ich auch den Trost, daß edlere Männer ihre Stimme kräftig für mich erhoben, und mit wahrem Danke erinnere ich mich an Diesterweg in Berlin und Schweizer in Weimar. Das Urtheil schon dieser zwei Männer wiegt weit mehr in der pädagogischen Welt, als die Stimme aller derer, die aus dem Unglück eines Mannes alsbald seine Schuld ableiten, und ihre Aussprüche nach der jeweiligen Stellung desselben modifiziren.

Fröbel

(Karl,)

Brudersohn von Friedrich Fröbel und Bruder des bekannten — Julius Fröbel —, geboren 1808 zu Griesheim, begann seine schriftstellerische Thätigkeit in England mit „A preparation for Euclid" (1831), lebte dann, meist als Erzieher thätig in der Schweiz. Später begründete er zu Hamburg eine Hochschule für das weibliche Geschlecht, welche jedoch 1851 wieder einging. Als Program zu derselben schrieb er:

Hochschulen für Mädchen und Kindergärten, als Glieder einer vollständigen Bildungsanstalt, welche Erziehung der Familie und Unterricht der Schule verbindet.

Nebst Briefen über diesen Gegenstand.

Hamburg 1849.

Verlag von G. W. Niemeyer.

Vorliegende Schrift schließt sich in dem, was über Mädchenbildung und weiblichen Beruf gesagt ist, in vieler Beziehung an die im zweiten Band angeführte Schrift von Betty Gleim an. Diese fordert, daß das Mädchen nicht bloß zum Menschen und zum Weibe, sondern auch zum Erwerbe gebildet werden soll; Karl Fröbel fordert dasselbe. Jene findet den Stand einer Erzieherin, Lehrerin, Kinderwärterin ꝛc. als passende Beschäftigungen für unverheirathete Frauenzimmer; dieser ebenfalls. Wie Betty Gleim die öffentlichen Berufsarten für das Weib als unpassend erkennt, so auch Karl Fröbel. Beide ertrachten das Gebiet der Kindererziehung als den angemessensten Kreis für den Beruf gebildeter Frauenzimmer. Was aber fast alle der angeführten Pädagogen leugnen, nämlich die Zweckmäßigkeit der Kindererziehung außer dem Familienkreise, behauptet Karl Fröbel und will nur in Erziehungsanstalten das Heil der Menschheit finden. Eben so verlangt er, daß Kindergärten oder Spielschulen nicht bloß für die Kinder niederer Stände, sondern auch für die höhern errichtet werden sollen. Desgleichen gibt er den künstlich geordneten Spielen von Friedrich Fröbel seinen vollsten Beifall; und erblickt mit diesem in denselben die Quelle größeren Glückes für den Menschen, indem dadurch die Fröhlichkeit der Jugend erhöhet, der industrielle und ästhetische Sinn geweckt und die Erkenntniß- und Gemüthskraft dadurch gebildet werde. Viele der übrigen Pädagogen stellen aber dieß in Abrede und behaupten zum Theil das Gegentheil.

Das Werkchen zerfällt in 2 Abschnitte, von denen der 1. die Aufgabe der Bildungsanstalten für die neue Zeit bestimmt und der 2. Briefe über die Gründung einer Hochschule für Mädchen in Hamburg enthält.

Im 1. Abschnitt wird zuerst von der Vereinigung der Erziehung der Familie mit dem Unterricht der Schule gehandelt.

Als wesentlichste Bedingung der Erziehung hat von jeher die Familie gegolten. Der Grundzug eines schönen Familienlebens ist Handeln und Schaffen aus Liebe, aus freiem Antrieb, im Gegensatz gegen die zwingenden Gebote, die das äußere gesetzliche Verhalten der Menschen zu einander beherrschen. Das Erzeugniß der

ersteren ist Sittlichkeit, die Blüthe aller menschlichen Bildung, während aus den gesetzlichen Verpflichtungen nur gesellige Ordnung, für die Kinder die Zucht — immer nur ein Mechanismus des Lebens hervorgeht. Zugleich finden aber auch rechtliche Verhältnisse in der Familie ihre Stelle, nämlich zwischen den Geschwistern und gleichgestellten dienenden Gliedern, sind aber den sittlichen untergeordnet. Ueberhaupt ist die Familie das kleinste Glied der Gesellschaft, das alle menschlichen Verhältnisse in sich schließt, aber noch unentwickelt mehr nur als Anlage. Darum müssen auch alle menschlichen Verhältnisse aus der Familie als aus ihrem Herzpunkt entwickelt werden. Die bevorzugte Pflege einer Seite des Lebens führt zur Verbildung. Dieß thun die öffentlichen Schulen in ihrer jetzigen Einrichtung, so hart dieß klingen mag.

Sie bezwecken vorzugsweise die Erlernung von Kenntnissen und Fertigkeiten durch Unterricht und Disciplin, während sie die übrigen Bedürfnisse des Herzens und des Willens, welche im Familienleben vielfache Anregung finden, dem Zufall überlassen; denn sie reißen die Kinder aus der Familie mehr oder weniger heraus, ohne sie in neue ähnliche Verhältnisse zu bringen.

Bemerk. Wenn während der Schulzeit die Kinder außer der Schule in der Familie leben; so kann von einem Herausreißen derselben aus dieser nicht die Rede sein. Durch sie kann also auch in so fern keine Verbildung hervorgebracht werden. Deßwegen ist auch in dieser Hinsicht von keinem andern Pädagogen noch eine Klage gegen die Schulen erhoben worden. Alle Pädagogen betrachten vielmehr die Schule in ihrer gegenwärtigen Gestalt als eine nothwendige Anstalt, um den Menschen aus dem Familienleben in das öffentliche Leben hinüber zu leiten. Siehe z. B. die Artikel Waitz, Palmer und Andere über diesen Gegenstand.

So wenig aber öffentliche Schulen der allgemeinen Bildung genügen können, eben so unzulänglich ist die *natürliche* Familie.

Soll die Bildung der Jugend ihren höchsten Zweck erreichen, so muß sie aus einem Stücke sein; Lehre, sittliches Beispiel, Liebe und Zucht müssen nach einem vernünftigen Plane zusammen wirken. Dieß ist allein in *Erziehungsanstalten* möglich, wobei es aufs Gleiche kommen wird, ob öffentliche Schulen zu Erziehungsanstalten, oder diese zu einer allgemeinen Angelegenheit gemacht werden.

Die natürliche Familie ist das naturwüchsige Element des naturwüchsigen Staates.

Im einfachen Zustande der Bildung vereinigt sie in sich fast alle Verrichtungen, die zur Erhaltung und Fortbildung des Lebens nöthig sind. Mit steigender Bildung theilt sich die Arbeit der Klassen

in Stände. Die naturwüchsige Familie wird durch das künstliche Leben beeinträchtigt, das ganze Klassen des Familienlebens zerstört. So ist die Lage unserer Proletarier, die nur beschäftigt werden, um andern die Mittel zur Bildung herbeizuschaffen, während sie körperlich und geistig darben. Sie haben wohl Familie, aber kein Familienleben. Diese Zerlegung des menschlichen Wesens in der Gesellschaft muß auf dem Wege der Vernunft auf eine Einheit zurückgeführt, die großen Vortheile, die aus der künstlichen Theilung der Arbeit im Ganzen entspringen, aber sehr ungleich vertheilt sind, müssen durch vernünftige Einrichtungen — durch die freie Gemeindeordnung und Erziehung — jedem Einzelnen zugänglich gemacht werden. Denn die Gesellschaft als Ganzes, oder die Menschheit, ist eben so sehr um des Einzelnen willen da, wie der Einzelne um der Gesellschaft willen. Die Bildung muß daher die möglichst vollkommene Entwicklung des Geistes in jedem Einzelnen zum Zwecke haben. Die Möglichkeit einer solchen Bildung gewährt allein die ideale Familie, ein geselliger Kreis, in welchem alle schönen Elemente des naturwüchsigen Familienlebens mit den vorzüglichsten Bildungsmitteln der Gesellschaft auf vernünftige Weise, also mit Absicht vereinigt sind.

Eine solche ideale Familie ist das, was eine Erziehungsanstalt sein soll.

Werden aber andere, gemachte Verhältnisse, so vernünftig sie auch sind, den Kindern die natürlichen der Familie ersetzen können?

Werden Kinder, der Pflege der Eltern entzogen, nicht lieblos werden; wird nicht eine leere Stelle in ihrem Wesen entstehen, die leicht zum Nachtheil ihres sittlichen Charakters sich ausfüllen könne? Die Erfahrung scheint zu zeigen, daß die natürliche oder instinktartige Liebe der Kinder nicht eben durch die Geburt, sondern durch liebevolle Pflege und zweckmäßige Behandlung bedingt wird. Ebenso besteht als Thatsache, daß es Menschen gibt, die fähig sind, die Kinder Anderer mit wahrer Liebe zu pflegen und nach ihren geistigen und physischen Bedürfnissen zu behandeln. Viele Kinder zeigen schon mehr Anhänglichkeit zu ihren Ammen und Wärterinnen als zu den Müttern, die ihre Pflichten unerfüllt lassen. Noch entschiedener wendet sich ihre Liebe zu denen, die mit ihnen spielen, oder sie theilnehmend belehren, abgesehen von jeder Verwandtschaft. Wenn die Eltern sich zugleich liebevoll beweisen, werden sie dabei über keine Entziehung der Liebe ihrer Kinder zu klagen haben; denn die reine, von Begierde freie Liebe ist nicht wie das Wasser des Stromes, das durch Theilung geschwächt wird, sondern wie die Flamme, deren Mittheilung an viele Gegenstände nur Licht und Wärme vermehrt. Die Theilung der Arbeit verursacht das Uebel und muß es wieder

heilen; nämlich: wenn zur Theilung wieder eine vernünftige Verbindung gebracht wird. Jeder, der Vater ist, kann darum nicht auch Erzieher sein, wie jeder Staatsbürger nicht deshalb auch Staatsmann, oder jeder Wehrmann nicht auch Anführer, oder jeder vernünftige Mensch nicht auch Philosoph oder Gelehrter ist. Das Lehren und Erziehen ist eine besondere Berufsthätigkeit, eine Kunst, die erlernt sein will. Die, welche sich mit Lust und Fähigkeit ihr hingeben, ihre ganze Thätigkeit auf die ihnen anvertrauten Kinder wenden, werden mehr leisten, als Väter und Mütter, welche diese höchste aller Künste nicht zu ihrem ausschließlichen Lebensberuf machen.

Zugleich werden die Zöglinge der Gegenstand des vollsten Antheils, der reinsten Liebe sein, und Liebe, Wohlwollen, Freundschaft und Achtung werden den ganzen Kreis einer Anstalt vereinen so fest, wie je den schönsten Familienkreis.

Anmerk. Fast alle Pädagogen vereinigen sich aber darin, daß durch keinen Verein das Leben in der Familie für das Kind ersetzt werden kann.

Eine Anstalt, welche alle bildenden Verhältnisse enthalten soll, muß aus mehreren Theilanstalten bestehen. Diese sind für die Kinder vom niedrigsten Alter, in welchem sie der mehr natürlichen und zufälligen Erziehung entnommen, einer planmäßig=vernünftigen übergeben werden, ein Kindergarten oder eine Spielschule; dann folgt ein Pensionshaus für Knaben und eines für Mädchen verbunden mit einer Tagschule für Kinder, welche im elterlichen Hause schlafen, ferner eine Bildungsanstalt für lehrende Zöglinge oder ein Seminar für junge Männer, die sich zu Erziehern bilden wollen, und endlich eine Hochschule für Mädchen, welche ihre höchste Bildung noch in einer geschlossenen Anstalt erhalten müssen, während das Leben der jungen Männer auf den Hochschulen schon einen öffentlichen Charakter annimmt.

Den Haupttheil einer solchen Bildungsanstalt machen die Erziehungshäuser für Knaben vom 6. — 18., und für Mädchen bis zum 16. Jahre aus. Sie erfordern die vorzüglichsten und geschicktesten Erzieher, indem in diesem Alter am meisten in die menschliche Natur von der überlegenen Vernunft eingegriffen werden muß, während die Kinder, die dem Kindergarten gehören, mehr noch vom Instinkt geleitet werden und Jünglinge und Jungfrauen mehr und mehr der Selbstbestimmung überlassen sind. Solche Erziehungshäuser gewähren zugleich den jungen Männern und erwachsenen Mädchen Gelegenheit zur Ausbildung im Lehren und Erziehen, und den letzteren noch in der Besorgung der Hausgeschäfte. Das Erziehen Jüngerer ist die beste Ergänzung der eigenen Erziehung. So sind Kinder häufig das letzte Erziehungsmittel für die Eltern.

Hierauf ist vom Unterschied des männlichen und weiblichen Wesens die Rede. Zuerst wird der Unterschied des Mannes und der Frau in der Gesellschaft angegeben. Was den Frauen zunächst obliegt, ist die Besorgung des Hauswesens; eine Stufe höher steht die Familienpflege, die Erziehung der Kinder und sittliche Beherrschung des ganzen Familienlebens, der dienenden Personen natürlich inbegriffen; die höchste Stufe wird erreicht durch die Leitung des schönen, geselligen Lebens bis in die weitesten Kreise, sowie durch die Vereinigungen für Zwecke des Gemeindelebens; immer aber werden Familienkreise die Anhaltspunkte dazu bilden müssen.

Alles, was die Frauen für die Gesellschaft thun, ist mehr ein Schaffen, was die Männer thun, mehr ein Machen. In dem Thun der Frauen waltet die Natur vor, in dem der Männer die vernünftige Absicht.

Das Streben des Mannes nach dem abstrakten Unterscheiden und Theilen führt zum dargestellten Allgemeinen im Besondern — dem Resultat der Bildung, vermöge welcher der Geist die Welt durchdringt. Das Streben der Frau führt umgekehrt aus den allgemeinen leeren Formen der Bildung zurück auf die lebenvolle Natur.

Ihr höchstes Ziel ist das Schaffen der individuellen Mannigfaltigkeit aus der Allgemeinheit des Geistes, Geltendmachung des Individualismus.

Die Theilung der Arbeit, dieses Hauptmittel der Bildung, ist daher gegen das weibliche Wesen, welchem die Vereinigung der Thätigkeiten entspricht, und diese findet am vollständigsten statt in dem Familienkreis.

Die Folgerungen für die Erziehung des weiblichen Geschlechtes daraus sind: das höchste wie das niederste Ziel der weiblichen Bildung liegt in den concreten Einigungen des geselligen Lebens, in der Familie, der Gemeinde und in den größern geselligen Kreisen.

Es widerstrebt dem weiblichen Wesen, daß Frauen die strengen Wissenschaften um der Wissenschaft, die schönen Künste um der Fortbildung der Kunst willen treiben. Ihr Interesse ist, daß sie persönlich den Genuß haben, den eine künstlerische Thätigkeit gewährt, und Andern damit persönlich Genuß verschaffen; aber der vernünftige Geist reicht in den Frauen so weit, wie in den Männern; beide Geschlechter sind sich vollkommen ebenbürtig: es gibt keine Wahrheit, welche die Frauen nicht begreifen, keine Schönheit, die sie nicht fühlen, kein Gut, für das sie nicht mit Begeisterung sich opfern könnten; aber dennoch nehmen sie die Bestimmungen zu ihrem Wirken von den Männern auf, lassen die schaffende Natur in sich walten und bringen so das Geistige zu concreter Geltung. (Vergl. damit Art. Betty Gleim im 2. Bde. dieses Werkes!) Durch

sie wird der Wahrheit bis in die besondern Verhältnisse des Lebens herab Geltung verschafft. Alles, was von den Wissenschaften Anwendung im Leben findet, besonders im häuslichen, wozu die Kindererziehung vorzüglich zu rechnen ist, das soll in die weibliche Bildung eingeschlossen sein; während die Männer auf dem Wege der Abstraktion, des absichtlichen systematischen Verfahrens zu ihrer Bildung gelangen, werden die Frauen die ihrige an den concreten Verhältnissen des Lebens selbst finden, indem sie dabei der ihnen eigenthümlichen Gabe folgen, die vorgeführte Wahrheit von Gemüth aus unmittelbar zu erfassen.

So wenig aber die Frauen in einem selbstständigen Beruf einen bleibenden Lebenszweck finden können, so nothwendig ist es für den sittlichen Zustand der Gesellschaft, daß jedem Mädchen Gelegenheit gegeben werde, sich eine selbstständige öconomische Stellung zu verschaffen und daß die Bildung sie dazu befähige. (Vergl. damit den Art. Betty Gleim im 2. Bde. dieses Werkes!) Auf dieses Ziel muß also die höhere Ausbildung der Mädchen gerichtet sein, daß sie sich geistig befähigen, dem weiblichen Wesen entsprechende Stellungen in der Gesellschaft einzunehmen, in denen sie sich durch ihre erworbenen Kenntnisse und Geschicklichkeiten ökonomisch unabhängig erhalten können, ohne aus der Sphäre der weiblichen Thätigkeiten herauszutreten. Solche Stellungen gewährt der Haushalt, die Kinderpflege und Kindererziehung, namentlich die im Kindergarten, dann solcher Unterricht, der hauptsächlich in Uebung besteht; — der systematische sagt dem weiblichen Wesen schon weniger zu, noch weniger der ganz abstrakte — ferner die Krankenpflege und Ausübung der Heilkunde. (Vergl. damit Art. Betty Gleim!) Sollten auch manche Gewerbe von Frauen recht gut geleitet werden können, so ist das doch nur in Fällen zweckmäßig, wo das Familienleben für diese Frauen aufhört.

Etwas ganz Anderes, sagt der Verfasser p. 18, ist die verlangte selbstständige Stellung unverheiratheter Frauen. Einem Mädchen, das in einer solchen Stellung für die Gesellschaft auf ächt weibliche Weise wirken kann, verschwindet das Gefühl der Leere und Gehaltlosigkeit des Lebens, was so viele treibt, fast um jeden Preis nur einen Mann zu finden, der sie daraus erlöse und ihrer Stellung einen gesellschaftlichen Halt gebe. Lieber werden solche Mädchen ledig bleiben, als einem Manne, den sie nicht lieben, der sie vielleicht den höheren Interessen der Gesellschaft ganz entziehen will, ihre Freiheit zu opfern, die durch ihre Stellung gesichert ist. (Vergl. damit abermals Art. Betty Gleim!)

Hierauf ist von Hochschulen für Mädchen die Rede. Die besondere Bildung des weiblichen Geschlechts beginnt erst da, wo der

physische Geschlechtsunterschied sich geltend macht, im Durchschnitt im 13 — 16 Jahr. Bis dahin dürfen die meisten Lehrgegenstände auch für Knaben noch nicht abstract gehalten werden. Jetzt aber wird eine streng wissenschaftliche Behandlung nöthig für alle Zweige der Mathematik, Mechanik, für Sprach= und Denklehre rc. Vereint werden jetzt nur noch mit Nutzen Gesang= und Müsikübungen und künstlerische Benutzung der schönen Literatur betrieben. Im Uebrigen wird als Richtschnur Folgendes angegeben:

Der Unterricht im Rechnen wendet sich jetzt zu dem, was im Haushalt und fast jedem Geschäft vorkommt, und lehrt die hiefür nöthige Buchhaltung. So weit das Interesse reicht, muß auch die algebraische Zeichensprache und die Theorie der Zahlen gelehrt werden.

Die Geometrie wird anschaulich oder synthetisch so weit fortgesetzt, als es zum Verständniß der Erscheinungen des Himmels und der Erdkugel nöthig ist. Für die analytische Geometrie wird sich wenig Interesse zeigen, desto mehr für die zeichnende mit der Perspektivlehre.

Die Naturlehre hat eine Kenntniß der im gewöhnlichen Leben, besonders im Haushalt vorkommenden Wirkungen der Naturkräfte zum nächsten Zweck und Ausgangspunkt, indem sie sich an die Bereitung des Nützlichen und Angenehmen anschließt. Wichtig für die Frauen ist die Kenntniß der chemischen Wirkungen und Veränderungen der Stoffe, die zur Nahrung dienen, wie diejenigen, die schädlich wirken.

Besonders bilden Gesundsheitspflege und Heilkunde zweckmäßige Lehrgegenstände für das weibliche Geschlecht.

Physiologie ist ein nothwendiges Studium für gebildete Frauen. Geschichte und Literatur werden mehr als ein Gegenstand der Lectüre und Besprechung behandelt. Die alten Sprachen bleiben in der Regel von der Bildung der Frauen ausgeschlossen. Die neueren Sprachen werden mehr zur Ausbildung im Styl und besonders der Bereicherung des Geistes getrieben. Der höchste Einigungspunkt aller Bildung ist auch für die Frauen die Philosophie, die Lehre vom Selbstbewußtsein vom vernünftigen Geist und seiner Entwicklung der Menschheit. Diese Philosophie sollen die Mädchen an der Erziehung der Kinder lernen. Die Kindergärten gewähren dazu die beste Gelegenheit, weßwegen sie sowohl für die Bildung der Frauen, wie der Kinder und durch sie des ganzen künftigen Menschengeschlechts sein werden.

Kindergärten.

Diese Bezeichnung hat etwas Praktisches; genauer ist die Sache bezeichnet durch Spielschulen. Im Spiel liegt Poesie; im Spiel der Kinder drückt sich die Ahnung des ganzen künftigen Lebens aus.

Die erste Stufe geistiger Entwickelung der Kinder besteht im sinnlichen Wahrnehmen verbunden mit einem fortwährenden Thun. Alle geistigen Aeußerungen sind an das Begehren, an das Haben- und Nicht-Habenwollen gebunden. Auf der 2. Stufe begleitet auch ein Thun die geistigen Thätigkeiten des Kindes; aber zu dem Wollen und Nichtwollen kommt die Einbildung. Das Thun für diese ist das kindliche Spiel. Diese Thätigkeit bildend zu leiten, ist die Aufgabe des Kindergartens oder der Spielschule.

Die 3. Stufe tritt ein, wenn zu dem Einbilden und vom Wahrnehmen befreiten Vorstellen das Begreifen hinzu kommt, d. h. die Fähigkeit, viele Vorstellungen unter einen Begriff zusammen zu fassen.

Mit dieser Fähigkeit des Kindes beginnt für dasselbe die Lernschule, welche bis zum 15. oder 18. Jahre drei ähnliche Stufen zu durchlaufen hat. Für die Beschäftigungen in der Spielschule müssen schon die 3 bekannten Richtungen des menschlichen Geistes beachtet werden, nämlich die eine auf Zweckmäßigkeit, die andere auf Schönheit, die dritte auf Wahrheit, oder die Richtung auf das äußere Leben, auf die Poesie oder Dichtung, und auf die Erkenntniß. Die leichteste Beschäftigung der Kinder in der Spielschule ist das Bauen und Legen aus möglichst einfachen Körpern — Würfeln, Klötzchen, Täfelchen, Stäbchen, wobei zunächst „Lebensformen," dann „Schönheitsformen" und zuletzt „Erkenntnißformen" gebildet werden, wie sie Friedrich Fröbel benannt hat.

Eine zweite Hauptbeschäftigung im Kindergarten ist das Singen von Liedchen, welche anmuthige Bewegungen des Körpers und Gesellschaftsspiele begleiten. Die dritte Beschäftigung hat die Sprache zum Gegenstand und knüpft sich ebenfalls an Spiele. Die Lebensspiele sind dramatische Darstellungen aus dem wirklichen Leben. Schönheitsspiele sind Reimübungen. Zu den Erkenntnißspielen gehören Räthsel aller Art, leichte Sprechübungen, zum Theil mit Bewegungen, wie das Spiel „Alles, was Federn hat, fliegt," oder „Alles, was Beine hat, läuft." Hieran schließt sich das Lesen- und Schreibenlernen nach bekannten Methoden. Vor- und Nacherzählen von Mährchen und Fabeln gehört auch hieher. Diese Beschäftigungen gewähren fortwährend Anlaß, auch auf die Erziehung der Kinder mit größtem Erfolg zu wirken. Ordnung, Reinlichkeit, Verträglichkeit, Freundlichkeit, Folgsamkeit werden beständig in Uebung gebracht. Die Leitung dieser Beschäftigungen setzt theils eine Einsicht in die kindliche Natur und die Entwickelungsgesetze des menschlichen Geistes voraus, theils führt sie in die Erkenntniß desselben ein. Eine Hochschule für Mädchen bedarf daher

so sehr der Erfahrungen im Kindergarten, wie dieser zu seiner Leitung vielseitig ausgebildete Mädchen und Frauen.

Kindergärten in ihrer socialen Bedeutung.

Die Spielschule oder der Kindergarten ist es, wo der Boden für die allgemeinen, wie die besonderen Eigenschaften der Kinder bereitet werden soll; sie ist zunächst als eine Vermittlung zwischen Schule und Haus zu betrachten. Der Kindergarten theilt sich mit der Familie in die früheste und darum so wichtige Erziehung und verbindet diese mit den Anfängen des Unterrichts.

Die Familien und insbesondere zärtliche Mütter befürchten von Seite der Spielschulen Eingriff in ihre heiligen Rechte. Wenn sie sich aber mit dem Wesen, Zweck und den Mitteln dieser Anstalten genau bekannt machen, so werden diese Befürchtungen verschwinden.

Es wird nun der Nutzen der Spielschulen und der Einfluß derselben auf gesellige Vereinigungen der Individuen beschrieben, welche Beschreibung mit den Worten endigt: „Durch eine, nach richtigen Grundsätzen geleitete, gemeinsame Erziehung kommt der natürliche Egoismus schon bei dem Kinde nur dadurch zu seiner vernünftigen Berechtigung, daß es hingeleitet wird, seine Befriedigung im Wohle des Ganzen zu finden und in diesem gleichsam unterzutauchen."

Das Wesen des Menschen besteht aus Vernunft, freiem Willen und Liebe; darum muß auch die erste Erziehung diesen drei Seiten des Geistes harmonisch ausbilden. Frauen begehen häufig den Fehler, daß sie das Gefühl zu sehr ihr Wesen bestimmen lassen, daher wird von der Erzieherin im Kindergarten eine gründliche Einsicht in die geistige, eine genaue Bekanntschaft mit der physischen Menschennatur und Bewußtsein vom Zusammenhang der beiden verlangt.

Dann wird wiederholt auf die Wichtigkeit der Spiele hingewiesen; ebenso wie durch Friedrich Fröbel, (s. diesen Artikel!) den eigentlichen Stifter und Gründer der Kindergärten, die Erziehung durch spielende Beschäftigungen in ein System gebracht worden, welches alle Elemente der Kunst und Wissenschaft die praktischen Geschicklichkeiten der kindlichen Fassungsgabe angepaßt und in Spielen angeordnet hat. Da über dieselben schon oben das Nöthige mitgetheilt ist, so unterläßt man hier, das anzugeben, was im vorliegenden Schriftchen über dieselben vorgetragen ist.

Der Kindergarten soll nichts anders werden, als die gemeinschaftliche Kinderschule mehrerer Familien, die sich verbunden haben, ihre kleinen Kinder, sei es durch die erwachsenen und dazu gebildeten

Töchter oder auch abwechselnd durch die Mütter selbst, während gewisser Stunden an jedem Tage erziehend zu beschäftigen.

Im 2. Abschnitte sind, wie erwähnt, Briefe über eine Hochschule für Mädchen in Hamburg enthalten.

Der Verfasser des Schriftchens beabsichtigte 1848 seine Privaterziehungsanstalt in Zürich zu einer vollständigen Bildungsanstalt zu erweitern.

Fräulein Küstner, seine nachherige Gattin, harmonirte in ihrem Aufsatze über Kindergärten mit den Ansichten des Verfassers; beide legten, nachdem die Schweiz sich für das bezeichnete Project theilnahmslos gezeigt hat, ihre Plane einem Hamburger Frauenverein mit, durch dessen Unterstützung sie in Hamburg die erste Hochschule für das weibliche Geschlecht in Deutschland zu gründen vermochten. Die dem Werkchen angehängten Briefe, welche zwischen Karl Fröbel und Johanna Fröbel einerseits und dem Hamburger Bildungsvereine deutscher Frauen andrerseits gewechselt wurden, sind eine Ergänzung der vorhergehenden Aufsätze, indem sie mehr auf die Ausführung der Hochschule und die dabei vorkommenden Verhältnisse eingehen. Zuletzt sind auch noch der Plan und die Statuten der Hochschule für das weibliche Geschlecht in Hamburg beigefügt.

Neuerdings wurde der Gegenstand besserer Bildung des weiblichen Geschlechts von Dr. Friedrich von Reinöhl in der Schrift: Die wahre Bildung des weiblichen Geschlechts. (Nürnberg 1855 Verl. d. v. Ebner'schen Buchhandlung. (J. M. Weydner) wieder aufgenommen und in ihr insbesondere die Aufmerksamkeil der obern Behörden auf ihn zu lenken gesucht.

Baur

(Gustav),

Doktor der Philosophie, Licenciat und ordentlicher Professor der evangelischen Theologie an der Universität zu Gießen:

Grundzüge der Erziehungslehre.

(Gießen

J. Rickersche Buchhandlung

1849.)

Schon mit dem Beginn seiner Studienzeit trat der Verfasser vorstehenden Werkes als Lehrer in das von dem seligen Dr. Völcker damals in Gießen gegründete Institut ein. Er lernte unter der Leitung dieses trefflichen Mannes seinen Beruf bald lieb gewinnen, und als die Anstalt nach dem Tode ihres Stifters geschlossen war, widmete er sich der akademischen Laufbahn, um in höherer Sphäre seine Lehrthätigkeit fortzusetzen. Als im Jahre 1848 im Großherzogthum Baden unter die akademischen Disciplinen auch die Pädagogik aufgenommen ward, so hielt derselbe in zwei auf einander folgenden Semestern fur künftige evangelische Geistliche Vorlesungen über diese Wissenschaft. Das erzeugte in ihm den Entschluß zur Abfassung einer Schrift, welche zum Leitfaden für seine Vorlesungen dienten, zugleich aber auch durch ihre Einrichtung einer Verbreitung in weiteren Kreisen und namentlich einer Berücksichtigung durch praktische Schulmänner nicht entgegen sein sollte. Die Frucht dieses Entschlusses ist vorliegende Schrift. Sie gibt, was ihr Titel sagt: Grundzüge der Erziehungslehre, d. h. eine kurze Uebersicht des Wesentlichen, der bezeichneten Wissenschaft. In den Anmerkungen ist das in den §. §. Mitgetheilte weiter begründet und durch Stellen aus den Schriften vorzüglicher Pädagogen und anderer Autoren belegt. Die Schrift stellt ihren Gegenstand weniger vom rationellen, als vom empirischen Standpunkte aus dar. Sie hat kein philosophisches Prinzip an ihrer Spitze, sondern geht von erfahrungsmäßigen Wahrheiten aus und sucht von diesen aus eine wissenschaftliche Einheit für den behandelten Gegenstand zu finden. Der Grundgedanke, der

das Ganze beseelt, ist: das Individuum soll durch die Erziehung dahin gebracht werden, daß es, sein selbstsüchtiges Wollen aufgebend, dem göttlichen Willen gehorche und dem Ganzen sich weihe. Darum hat die Schrift auch die Stelle Epheser 4. 15. und 16. zum Motto: Lasset uns aber rechtschaffen sein in der Liebe ꝛc. Nachdem sie den Begriff „Erziehung" aus der im Sprachgebrauch vorliegenden volksthümlichen Philosophie bestimmt und die geistige Natur des Menschen als Grundbedingung der Erziehungsfähigkeit bezeichnet hat, stellt sie den Unterschied zwischen Mündigen und Unmündigen als die Grundvoraussetzung für den wirklichen Eintrit aller Erziehung dar. Indem der Verfasser aus der Aufgabe der Menschheit die Bestimmung des Menschen erkennen läßt und darauf die Lehre von dem Zweck der Erziehung gründet, gibt er seiner Pädagogik eine ethische Basis, und diese hat in Ansehung dieses Grundgedankens mit der Waitz'schen Erziehungslehre Aehnlichkeit. Eigenthümlich ist seine Bestimmung der Begriffe von Humanismus und Realismus, indem er den Gegensatz zwischen beiden weniger von der Verschiedenheit der Gegenstände des Unterrichts ableitet, als von der Verschiedenheit des letzten Zwecks, welchen der Erzieher im Unterrichte zu erreichen sucht. Den Menschen zum lebendigen Gliede im Organismus des Ganzen zu bilden, muß der Endzweck aller seiner Bestrebungen sein; darum schließt die wahre Bildung auch Erziehung zur praktischen Brauchbarkeit in sich. Gleich Anderen bezeichnet auch Baur das elterliche Haus als die nächste Stätte der Erziehung, die Schule aber als unentbehrliche Anstalt, um den Menschen für die Gemeinschaft zu erziehen; eben so verkennt er zwar nicht die Beschränktheit der Macht der Erziehung; aber er weiß auch den Nutzen einer planmäßigen Erziehung zu würdigen. Wie Andere theilt auch er die Erziehungslehre in Erziehungslehre im engern Sinne (Pädagogik) und in Unterrichtslehre (Didaktik) und sagt, daß die Lehrer Erzieher sein und werden müssen, wenn die Schule zu ihrer Würde gelangen soll. Das Gedeihen der Erziehung hängt nach ihm vorzüglich von der rechten Persönlichkeit des Erziehers ab, darum kommt dieser auch eine größere Wichtigkeit zu, als den methodischen Regeln. Der weibliche Einfluß bei der Erziehung darf auch nach ihm nicht fehlen, wenn die gemüthliche Bildung des Zöglings nicht Schaden leiden soll; mit Recht bezeichnet er aber die Leitung und Vollendung des Erziehungsgeschäftes als Sache des Mannes. So wenig Alle mit der Ansicht einverstanden sein werden, daß die stete Beschäftigung eines weiblichen Individuums mit der Erziehung als einem Berufsgeschäfte für ein Heraustreten aus dessen Sphäre betrachtet werden könne, und nur Männer von 25 — 45 Jahren im Durchschnitte die tauglichsten Erzieher seien,

so gewiß ist es, daß nur gesunde Erzieher die gehörige Anregung geben werden, und daß nur derjenige am ersten zum Erzieher tauge, in dessen Temperament Receptivität und Spontaneität in möglichst gleichem Maaße vereinigt ist, daß der Erzieher einen ausgebildeten Verstand, einen gediegenen Charakter, Liebe zu Gott, zur Menschheit und zu seinem Beruf in sich tragen müsse. Eben so unbestritten ist die Forderung, daß die Zöglinge nach Alter (Knaben, Jünglinge), Geschlecht (Knaben, Mädchen), Temperament und Individualität verschieden behandelt werden müssen. Welche traurige Folgen es hat, wenn die Individualität des Zöglings nicht geachtet wird, hat unter den bisher vorgeführten Pädagogen insbesondere Jean Paul (s. I. Bd. p. 180 2c.) auseinander gesetzt, und eben so eiferten unter den übrigen Pädagogen besonders auch Graser gegen eine sogenannte allgemeine Erziehung. (S. I. Bd. p. 227.) Dadurch aber, daß Baur die Ausbildung der Individualität unter den Grundaufgaben der Erziehung oben an stellte, steht er mit Benecke im Gegensatze, wie unten bei Vorführung des Inhalts der Baurschen Schrift gezeigt werden wird. Daß der Mensch frühzeitig an Gehorsam gegen seine Erzieher und daran gewöhnt werde, auf das in ihm lebende göttliche Gesetz zu merken und demselben zu folgen, fordern mit Baur zugleich alle übrigen verständigen Pädagogen; deßwegen harmoniren sie auch mit ihm in Ansehung der Lehren über Disciplin, Lohn und Strafe in der Erziehung. Sie alle urtheilen über den Grundfehler der spielenden Pädagogik, wie Kästner denselben in einem bekannten Epigram*) charakterisirt:

Dem Kinde bot die Hand zu meiner Zeit der Mann; da streckte sich das Kind und wuchs zu ihm hinan. Jetzt kauern hin zum lieben Kindlein die pädagogischen Männlein.

Dasselbe findet bezüglich der raisonnirenden Erziehung statt. Auch Baur stellt die Erziehung des Menschen vom Menschen nach den drei Hauptkräften der menschlichen Seele dar; aber eigenthümlich ist, daß er die Auffassung des Menschen nach diesen Kräften und als leibliches und geistiges Wesen 2c. als Erscheinungsformen der Individualität bezeichnet. Da Verfasser die Bestimmung des Menschen darein setzt, daß er seinen egoistischen, sinnlichen Willen aufgebe, sein Handeln auf das Ganze beziehe und im Dienste göttlicher Gesetze sich bewege; so muß auch das Erste, wozu der Mensch nach ihm zu erziehen ist, die Liebe sein, die als Cardinaltugend des Gefühls von ihm bezeichnet wird. Alles, was nun im heranwachsenden

*) Kästners Epigramme erschienen zuerst 1772, also gerade in der Blüthezeit des Basedowschen Philanthropinismus.

Menschen dem Grundsatze der Liebe widerstrebt, wird von ihm besprochen. In der Weise aber, wie gegen dasselbe zu verfahren ist, wird zwischen den Vorschriften des Verfassers und anderer Pädagogen keine wesentliche Verschiedenheit gefunden; ebenso in den Mitteln zur Bildung des Gefühls, wobei jedoch nicht unerwähnt bleiben darf, daß der Verfasser es als eine Verkennung der Würde der Religion betrachtet, wenn man dieselbe bloß als Mittel zur Bildung des Gefühls ansieht, da dieselbe nicht Mittel, sondern höchster Zweck aller Erziehung ist. Was derselbe über Bildung des Menschen als denkendes und redendes Wesen sagt, steht in demselben Verhältnisse zu dem von Andern darüber Gesagten, wie das bezüglich der Bildung des Gefühls Vorgebrachten. Dasselbe ist über seine Ansichten, die Bildung des Willens betreffend, zu urtheilen. Alle diese Momente könnten bei dem verhältnißmäßig beschränkten Raume, den sich der Verfasser für seine Schrift gegönnt hat, nur kurz dargestellt werden; dennoch enthält auch diese kurze Darstellung viele interessante Wahrheiten und es spricht darin sich oft in überraschender Weise eine feine Beobachtung und eine reiche Erfahrung aus. Daß hiernach der Verfasser auch in disciplinärer Beziehung den Ansichten der Philantropisten entgegen ist, wird man leicht erkennen; denn er theilt nicht die Ansicht von der allgemeinen Gleichheit des Rechtes zwischen Mündigen und Unmündigen, zwischen Erzieher und Zöglingen. Auch Baur wünscht, daß die Kleinkinderschulen durch Beförderung einer tüchtigen häuslichen Zucht wieder unnöthig gemacht werden; auch er sagt, daß die öffentlichen Schulen keineswegs bloß Unterrichtsanstalten, sondern auch Erziehungsanstalten sein sollen, daß aber doch das didaktische Element in ihnen das pädagogische im engern Sinne in ihnen überwiegt und letzteres vorzugsweise der Pflege des elterlichen Hauses verbleibt. Auch Baur spricht die Ansicht aus, daß die Verbindung beider Geschlechter in der Schule im Kindes- und Knabenalter nicht nachtheilig, sondern für die Erziehung sogar förderlich sei.

Da der ursprüngliche Zweck der Schrift darauf gerichtet ist, einen allgemeinen Umriß der Erziehungs- und Unterrichtslehre zu geben, so ist darin sowohl der Unterricht in der Volks- und Realschule, als im Gymnasio seinem Inhalte und Geiste nach bloß summarisch angegeben. Auch Baur will den Unterricht mit dem Konkreten begonnen und nach und nach zum Abstrakten fortgeführt wissen. Eigenthümlich von ihm ist, daß er die Vorübungen für das Lesen verwirft, wonach man das Kind Worte in deren einzelne Laute auflösen läßt, und daß er auch von einer Verbindung des ersten Schreib- und Leseunterrichts nichts wissen will, was ohne Zweifel eine bloße Folge des Mangels hinlänglicher Erfahrung in diesem Unterrichtsgebiete ist.

Daß der Verfasser das Verfahren, die Muttersprache wie eine fremde auf rein grammatischem Wege zu lehren, als einen Mißbrauch betrachtet, scheint in Ordnung zu sein; ebenso, wenn er nach Sluymer verlangt, daß jede Aufgabe zu schriftlichen Aufsätzen schlechterdings aus dem Erfahrungskreise der Kinder genommen sein soll. Ein Buch, welches dieser Forderung genügt, ist, nach des Verfassers Urtheil, Lauckardts Stylbüchlein (Darmstadt 1843). Wie die meisten andern Pädagogen, so bezeichnet auch er das Verfahren, fremde Sprachen den Schülern, wie die Muttersprache durch bloßes Hören und Lesen und Nachsprechen beizubringen, als eine Verkehrtheit. Daß er dieses Urtheil aber nicht auf das Erlernen der neueren Sprachen bezieht, ist begreiflich; ebenso seine Forderung, im Religionsunterrichte die biblische Geschichte als die erste Grundlage dieses Unterrichtes zu benützen. Und wer sollte nicht dem von ihm am Ende seiner Schrift ausgesprochenen Grundsatz beipflichten, daß der Lehrer, wenn er tüchtige Schüler ziehen will, selbst tüchtig und der Gegenstände, in welchen er unterrichten will, selbst mächtig sein müsse? Da die vorliegende Schrift in einer populären und zugleich würdigen Sprache geschrieben ist, so kann sie um so mehr allen Volksschullehrern empfohlen werden, da die Citaten mit großer Umsicht ausgewählt sind, und der Leser durch dieselben nicht bloß mit den pädagogischen „Schriftstellern," welche die in Rede stehenden Gegenstände behandelt haben, bekannt wird, sondern Gleiches auch mit anderen Schriftstellern, welche gelegenheitlich die treffenden Gegenstände besprachen geschieht.

Das Werk enthält eine Einleitung und dann die Abhandlung über die Erziehungs- und Unterrichtslehre.

Einleitung.

Der Verfasser geht bei Bestimmung des Inbegriffes Erziehung von der Bedeutung der Worte: ziehen, aufziehen aus, und bezeichnet das Erziehen als die Hülfe, welche einem geistigen Wesen geleistet wird, damit die Aufgabe seines Daseins mit Selbstbewußtsein und Freiheit erfolge. Die Aufgabe ist keine begrenzte, in derselben Weise ewig wiederkehrende, sondern eine unendliche, ewig neue.

Die Erziehungsfähigkeit, welche sich auf Selbstbewußtsein und Freiheit gründet, ist ein Vorzug der Menschheit. Wenn nach diesem in der geistigen Natur des Menschen die Grundbedingung liegt für die Möglichkeit erzogen zu werden, so liegt in dem Unterschiede zwischen Mündigen und Unmündigen die Grundvoraussetzung für den wirklichen Eintritt aller Erziehung. Die Mündigen sind das Subjekt, die Unmündigen das Objekt der Er-

ziehung. (Andere, z. B. Graser, verstehen unter dem Subjekt den Unmündigen, welcher erzogen werden soll).

Die Aufgabe der Menschheit ist, daß in ihr, als einem aus organischen, sich gegenseitig unterstützenden und ergänzenden Gliedern bestehenden Leibe, das göttliche Gesetz, welches in einem jeden sich ausspricht, zur Erfüllung gelange; und der Beruf des Individuums ist, daß es, seinen selbstsüchtigen Willen aufgebend, dem göttlichen Willen folge und dem Ganzen sich weihe. Diese Bestimmung wird vom Verfasser durch Stellen der heiligen Schrift bewiesen. Nur die Erziehung verdient Erziehung genannt zu werden, welche die Ausbildung des geistigen Lebens des Individuums selbst, in seinem Zusammenhange mit dem geistigen Leben der Menschheit sich zum Zwecke setzt. Eine Erziehung, welche die Anlagen des Zöglings nur für die Erziehung äußerer Zwecke zur Fertigkeit ausbildet, verdient diesen Namen nicht. Auf dieser doppelten Richtung der Erziehung beruht der Gegensatz zwischen Humanismus und Realismus, der also weniger von der Verschiedenheit der Gegenstände des Unterrichts ausgeht, als von der Verschiedenheit des letzten Zwecks, welchem der Erzieher sich in denselben setzt. Nach dem Gesagten ist also nur der Humanismus berechtigt; der wahre Humanismus aber schließt den Realismus mit ein. Der Begriff von Humanismus und Realismus ist hier nach der ursprünglichen etymologischen Betrachtung der Wörter bestimmt. Interessant ist der Blick, den der Verfasser auf die geschichtliche Auffassung des Humanismus und Realismus wirft.

Die geschichtliche Entwickelung des Begriffs von Erziehung ordnet der Verfasser so, daß in der vorchristlichen Zeit der Occident namentlich das Griechenthum, die freie Entwickelung der menschlichen Individualität einseitig förderte, während der Orient das Allgemeine auf Kosten der Individualität hervorhob. Diese entgegengesetzte Einseitigkeit wurde durch das Christenthum zur höhern Einheit versöhnt, indem es forderte, daß das Individuum das allgemeine göttliche Gesetz als innere Triebkraft seines Lebens in sich aufnehme und sich frei darnach entfalte. In der Hierarchie des Mittelalters aber leidet die Vielseitigkeit der Ausbildung wieder unter den zum äußern Gesetze gewordenen Formen der Lehre und des Cultus, und erst die Reformation erkennt die Ansprüche der Individualität wieder an und sucht die vielseitige und reinmenschliche Bildung des classischen Alterthums mit der innigen Erfassung des göttlichen Lebens im lebendigen christlichen Glauben zu verbinden. Nach den einseitigen Bestrebungen Rousseaus und Basedows ist endlich durch Pestalozzi die Periode auf dem pädagogischen Gebiete herbeigeführt worden, wo

man überzeugt ist, daß die Erziehung den Einzelnen bei vielseitiger Entwickelung seiner individuellen Anlage dazu zu bilden habe, daß er als lebendiges Glied im Organismus der Menschheit deren Aufgaben an seinem Theile zu verwirklichen strebe. (Man vergleiche damit insbesondere die Aufgabe, welche Waitz der Erziehung setzt. S. II. Band p. 260.) In den Zusätzen wird eine detaillirte Uebersicht der Geschichte der Erziehung gegeben, welche einen bedeutenden Theil des Werkes füllt, von p. 19 — 85. Diese Geschichte schließt mit einem Blicke auf die Schleiermachschen Grundsätze in der Erziehung, und der Verfasser sagt: Das ganze ausgezeichnete Werk *) ist nur eine Durchführung der Ansicht, von welcher wir behaupten, daß die gesammte geschichtliche Entwicklung der Pädagogik auf sie hingedrängt habe, daß die beiden Hauptfactoren der Erziehung seien, einmal die Ausbildung der individuellen Eigenthümlichkeit, dann die Einführung des Individuums in den Dienst der Gattung und der in ihr waltenden göttlichen Gesetze. Dadurch haben sich die pädagogischen Prinzipien dem Christenthum wieder angeschlossen, und es ist nur zu wünschen, daß die Ueberzeugung, es könne wahre Erziehung im höchsten Sinne des Wortes nur auf dem Grunde des lebendigen Christenthums sich vollenden, immer bestimmter ausgesprochen und weiter verbreitet werde, damit des unfruchtbaren, abstrakten, subjectiven Theoretisirens immer mehr ein Ende werde, und auch auf dem pädägogischen Gebiete menschlichen Bemühungen die das Evangelium begleitende lebendige Kraft Gottes nicht fehle.

Die fortdauernde Erziehung zwischen Mündigen wird als Ausbildung bezeichnet. Da kein Mensch selbständig geboren wird, jeder aber zur Selbstständigkeit gelangen soll, so wird im ausgebildeten Leben der Menschheit gesetzmäßig das Kindes- und Jünglingsalter die Zöglinge, das Mannesalter die Erzieher liefern. Erziehung im engern Sinne läßt sich also bestimmen als das Bestreben eines im Mannesalter stehenden Individuums, ein im Kindes- oder Jünglingsalter stehendes zum wirksamen Bewußtsein der Idee der Menschheit zu bringen. Der Natur der Sache nach sind also die ersten Erzieher die Eltern und die nächste Stätte der Erziehung ist das elterliche Haus. Weil aber das Kind auf seinen künftigen Beruf, als organisches Glied der ganzen Menschheit zu wirken, schon in früher

*) Erziehungslehre. Aus Schleiermachers handschriftlichem Nachlasse und nachgeschriebenen Vorlesungen herausgegeben von L. Platz, Berlin 1849, zugleich der 7. Band der philosophischen Abtheilung von F. Schleiermachers literarischem Nachlaß.

Jugend vorbereitet werden muß, damit es sich als Glied einer Gesammtheit fühlen und benehmen lernt, so ist die weitere Stätte der Erziehung die Schule, und die Bildner bietet der Stand der Erzieher. Der Erfolg der Erziehung wird vom Verfasser vorzüglich darein gesetzt, daß dieselbe zur Begründung eines sittlichen Kerns in dem Zöglinge hinwirkt, damit er den Eindrücken der Außenwelt nicht ganz haltlos preis gegeben sei, noch ihr gegenüber nur seinen egoistischen Willen geltend zu machen suche. Die Erziehung kann dieses um so mehr, als in den Jahren der Unmündigkeit der Einfluß der Eltern und Lehrer, wenn diese anders tüchtig sind, dem Eindrucke der übrigen Außenwelt, welchem das Kind nur selten ohne Aufsicht ausgesetzt ist, leicht die Wage halten kann. Ist nun überhaupt eine Einwirkung Mündiger auf Unmündige möglich, so ist es jedenfalls besser, wenn diese nach bestimmten Grundsätzen, als wenn sie ganz planlos erfolgt. Die Regeln der Erziehung dürfen aber nicht von subjectiver Willkür eingegeben sein, sondern sie müssen den Zögling als ein durch eine angeborne Anlage und sein Verhältniß zu seiner Umgebung eigenthümlich bestimmtes Individuum voraussetzen.

Der Erzieher hat eigentlich eine doppelte Aufgabe sich zu stellen. Einmal soll das Individuum zur Selbstständigkeit gebildet werden, seine verschiedenen Kräfte sollen entwickelt und in ihm der Wille geweckt werden, sie im Dienste göttlicher Gesetze zur Realisirung der Aufgabe der Menschheit zu gebrauchen; dann soll es mit den verschiedenen Seiten des geistigen Lebens der Menschheit bekannt und dafür empfänglich gemacht werden, um als organisches Glied dem Ganzen dienen zu können. Die erste Aufgabe stellt sich die Erziehung im engern Sinne, die zweite der Unterricht, der aber auch immer erziehend sein muß, indem er nicht ein äußerliches Anlernen erzielt, sondern die zu Bildenden zu selbstthätiger Verfolgung ihrer Bestimmung anleitet. Die Erziehungslehre läßt sich daher in Erziehungslehre (Pädagogik) im engern Sinne und in Unterrichtslehre (Didaktik) eintheilen. Uebrigens wird diese Theilung der Erziehungslehre in weitern Sinne nur aus Rücksicht auf Bequemlichkeit und Uebersichtlichkeit der Darstellung vorgenommen. In der Wirklichkeit kommen beide Theile nur nebeneinander vor: Erziehung kann nicht gedacht werden, ohne daß Unterricht dabei als unentbehrliches Mittel oder nothwendige Folge erschiene, und wahrer Unterricht muß stets erziehend wirken.

I. Erziehungslehe.

I. Abschnitt.

Der Erzieher und der Zögling.

Weil von der Person des Erziehers im Grunde alles Gedeihen abhängt, so werden vor Allem die Forderungen angegeben, welche an die Persönlichkeit des Erziehers gemacht werden. Sie beziehen sich theils auf die natürlichen, theils auf die sittlichen Bestimmungen der Individualität des Erziehers.

Die Aufgabe des Weibes und der Mutter ist es, in das Kind in den ersten Jahren die allgemeinen göttlichen Gesetze, welche es später mit Selbstbewußtsein befolgen soll, als Empfindung zu bringen, damit es schon sein erstes Leben in unbewußter Einheit mit jenen Gesetzen, in Liebe, Zutrauen und Gehorsam gelebt habe. Am wenigsten ist weibliche Einwirkung bei den Mädchen zu entbehren, indem der männliche Erzieher diese leicht zu sehr nach sich behandelt, wobei die Zartheit der weiblichen Natur verloren geht. Die Erziehung im strengen vollen Sinne des Wortes aber, wonach sie den Unmündigen zum selbstthätigen Gliede eines organischen Ganzen heranbilden soll, und also auch die oberste Leitung der Erziehung von Mädchen wird immer nur von einem Manne ausgehen können. Vor den Jahren der Selbstständigkeit wird Niemand wohl Erzieher werden können, obwohl er Unterricht in einzelnen Fächern wird recht gut geben können. Männer von 25 bis 45 Jahren werden im Durchschnitte die tauglichsten Erzieher sein, denn diesem Alter ist noch die Weichheit der Individualität und die Regsamkeit eigen, welche zur Bewahrung der Individualität des Zöglings und zur Ermunterung der Trägen nöthig ist. Das vollkommenste Verhältniß aber rücksichtlich des Alters der Erzieher würde eine Schule darstellen, in welcher unter der oberen Leitung eines älteren Mannes jüngere Männer dem Erziehungsgeschäft ihre Kraft widmeten. Hier wäre dann die eigenthümliche Würde, welche sonst tüchtigen Männern durch ein höheres Alter zu Theil wird, vereinigt mit der Beweglichkeit jüngerer Jahre, welche die Berücksichtigung individueller Anlagen und Bedürfnisse der Zöglinge gestattet.

„Sei gesund!" Mit dieser Forderung eröffnet Salzmann nicht mit Unrecht seine Regeln für Selbsterziehung der Erzieher. Denn nur der gesunde Lehrer vermag sich unbefangen und mit ganzer Seele seinem Berufe hinzugeben, aus sich selbst herauszugehen und mit Theilnahme in die Individualität seiner Zöglinge sich zu versetzen. Rücksichtlich des Temperaments wird derjenige zum

Erzieher am tauglichsten sein, in welchem Receptivität und Spontaneität im möglichst gleichen Maße vereinigt ist. Der Erzieher muß auch eine ausgebildete Persönlichkeit bereits geworden sein, welche zu einer gewissen inneren Gediegenheit gelangt ist und womit der Erzieher bei seinen Bemühungen ein bestimmtes Ziel vor Augen hat, welches er durch geprüfte, mit gutem Bedacht angewandte Mittel zu erreichen sucht, weil sonst ein planloses Experimentiren entsteht, welches nur verderblich auf den Zögling wirken kann. Nur bei den genannten Eigenschaften wird der Erzieher die nöthige Energie entwickeln und dem Zögling eine wahre Autorität sein können. Rücksichtlich der Gesinnung des Erziehers wird gefordert, daß die Idee der Menschheit in ihm lebendig sei. Er muß zu dem Bewußtsein gekommen sein, daß in der Menschheit als einem aus organischen Gliedern bestehenden Ganzen, das göttliche Leben zur Darstellung kommen soll. Liebe zu Gott und zur Menschheit ist die weitere Forderung an die sittliche Beschaffenheit des Erziehers.

Für die Herstellung eines besseren Zustandes besteht die sicherste Bürgschaft in einer tieferen religiösen Bildung. Sehr schön sagt der ehrwürdige Johann Gigas: Si Christum nescis, nihil est, si caetera discis, et sine pietate eruditio venenum est.

Die wichtigste und gleichsam eigentliche Cardinalstugend des Erziehers ist die Liebe zu seinem Berufe. Mit Recht sagt Rousseau im Emil: „Der Eifer wird eher das Talent, als das Talent den Eifer ersetzen.“ Die Eigenthümlichkeit eines jeden Geschlechtes fordert eine eigenthümliche Behandlung der männlichen und weiblichen Zöglinge. Der vorherrschend empfänglichen, darum auf der Unmittelbarkeit des Gefühles ruhenden sinnigen Natur des Mädchens muthe er nicht die vorherrschend intellectuelle Thätigkeit, den streng logischen Gedankengang zu, welche dem Knaben gebührt, wenn er es nicht aus seiner Sphäre herausreißen und den Reiz schöner Weiblichkeit im Keime zerstören will. Auf der andern Seite aber werde auch nicht von den vorherrschend selbstthätig nach außen gerichteten Knaben verlangt, daß er eben so leicht gerührt sei, eben so sehr auf das Kleinste seine Sorgfalt wende &c., wie das Mädchen.

Bezüglich des Temperamentes der Zöglinge wird gefordert, daß der Erzieher da, wo die Selbstthätigkeit einseitig vorherrscht, was sich durch Verschlossenheit gegen äußere Eindrücke oder durch das Bestreben kund gibt, die Sphäre der eigenen Thätigkeit immermehr zu erweitern und Andere zu beherrschen, die Empfänglichkeit für Eindrücke der Außenwelt und die Aufmerksamkeit auf sie zu wecken suche. Herrscht dagegen in einem Zöglinge die Empfänglichkeit allzusehr vor, so muß er angehalten werden, der auf ihn andringenden Außenwelt durch die

innere Kraft seiner Persönlichkeit Widerstand und Gegenwirkung zu bieten, und die Masse der Eindrücke zusammen zu fassen und zu formen, ohne daß jedoch das liebevolle Hingeben, die zarte Empfänglichkeit für formelle Individualität geradezu verdammt und das Beherrschen Anderer als das einzig Richtige hingestellt würde. Ist dagegen in einem Individuum die Empfänglichkeit sowohl, wie die Selbstthätigkeit stumpf, so muß es mit gewaltsamen Mitteln und mächtigeren Reizen, mit Befehlen, Zwang, Lohn und Strafe angegangen werden, damit es sich durch stete Uebung an lebhaftere Thätigkeit allmählich gewöhne. Die Herstellung des richtigen Verhältnisses zwischen Empfänglichkeit und Selbstthätigkeit wird durch die gemeinschaftliche Erziehung sehr begünstigt, weil beides nur in Gemeinschaft mit Andern vollständig hervortreten, und nur in Verbindung mit Gleichalterigen sich ausbilden kann.

II. Abschnitt.

Die Grundaufgaben der Erziehung.

Zuerst wird hier von der Individualität als solcher gesprochen und zwar a) vom Recht der Individualität und b) von der Pflicht der Individualität.

So gewiß als die Bildung eigenthümlicher Einzelwesen in der organischen Welt ein Gesetz der Natur, und das Wachsthum des geistigen Lebens in der Menschheit, als einem organischen Ganzen, die Bestimmung der Menschheit ist, so gewiß muß jeder Mensch mit einer auch in geistiger Beziehung absoluten Eigenthümlichkeit geboren sein. Diese aus der Verbindung aller angebornen Anlagen und Neigungen hervorgegangene absolute Eigenthümlichkeit des Einzelnen heißt nun eben seine Individualität. Ihr gemäß ist Jeder bestimmt, zur Förderung des göttlichen Lebens in der Menschheit eine ganz eigenthümliche Stellung im Organismus derselben einzunehmen. Diese Stellung zu finden und sie im Dienste des göttlichen Gesetzes zu behaupten, ist sein wahrer Beruf, durch welchen er, als lebendiges Glied, an göttlichem Leben, das im Ganzen waltet, Antheil erhält und der Seligkeit genießt; die Individualität mit ihrem besonderen Berufe ist mithin eine gewollte, und darum hat sie das Recht zu fordern, daß sie geachtet und in der Ausbildung ihrer eigenthümlichen Kräfte, wie in Ergreifung und Förderung ihres Berufes unterstützt werde. Das neue Testament bezeichnet die bestimmten Anlagen Einzelner zu besondern Thätigkeiten als göttliche Gnadengaben (1. Cor. 12. 4 —11.) Erst jene Reflexion, welche unterstützt von der kritischen Philosophie, zu Ende des vorigen Jahrhunderts populär geworden ist, hat sich der Annahme einer ursprüng=

lichen individuellen Verschiedenheit der Menschen ungünstig erwiesen; sie riß das Individuum aus dem lebendigen Zusammenhange mit ihrer Umgebung los, und so erschienen sie ihr in ihrer subjectiven Isolirtheit nur als einzelne, einander völlig gleiche Exemplare derselben Gattung, ja sie war nicht ungeneigt, in der Ansicht von einer angebornen Verschiedenheit der individuellen Anlage einen Widerspruch gegen die göttliche Gerechtigkeit zu erkennen. Unter den Pädagogen hat in neuerer Zeit vorzüglich Benecke gegen die im §. vertretene Ansicht sich ausgesprochen. Die einzige angeborne Verschiedenheit, welche er zugibt, besteht in gewissen Graden der Reizempfänglichkeit, der Lebendigkeit und der Kräftigkeit in den „psychischen und leiblichen Grundsystemen," dagegen leugnet er eine angeborne Anlage für vorherrschendes Geschäftsleben, vorherrschende Reflexion und dergleichen, und noch entschiedener eine angeborne Neigung und Anlage zur Thätigkeit in einer bestimmten Sphäre der Kunst und Wissenschaft. Verfasser sagt: „Gerade nach Beneckes Ansicht ist der Zögling ein todter, ursprünglich gestaltloser Marmorblock, an welchem erst die Welt, dann vorzüglich der Erzieher meiselt, an dessen Werden und Wachsen aber der Herr alles Lebens wenig Antheil hat. Und wie dem Zögling ein göttlicher Keim, so fehlt auch der Erziehung, nach diesen Grundsätzen ein göttliches Ziel: die Bildungsstufe des Erziehers ist das Höchste, wozu sie es bringen will, und stets bleibt sie in den beschränkten Kreis subjectiver menschlicher Zwecke und Berechnungen gebannt. Viel weiser daher, als die pädagogischen Systeme unserer Tage, ist die schlichte Sage aller Völker, die ihre Heroen in zarter Kindheit aus drohenden Gefahren wunderbar errettet werden, in der Wiege schon dem Servius Tullus die Flamme bedeutungsvoll ums Haupt spielen und den Herakles die Schlangen erwürgen läßt; sinnig andeutend, daß schon in den Säuglingen die bestimmte göttliche Kraft, mit welcher sie nachher ihren Beruf erfüllten, lag und bewahrt wurde. Unter diesen Verhältnissen scheint für die von Benecke (II, S. XIII, f.) ausgesprochene Hoffnung, daß seine hieher gehörigen psychologischen Ansichten immer größere Geltung sich verschaffen werden, wenig günstige Aussicht zu sein. Die Wissenschaft zeigt vielmehr gerade jetzt eine entschiedene Abneigung gegen jene atomistische Behandlungsweise, die den Menschen nur als isolirtes Subject, nach seinen allgemeinsten anthropologischen Bestimmungen betrachtet, und strebt dagegen, den Einzelnen in seiner Beziehung zu dem innig verbundenen, stets fortschreitenden Ganzen der Menschheit zu betrachten, wodurch nicht nur die Aufgabe der letzteren höher, sondern auch der Beruf, der dem Einzelnen in Verfolgung dieser Aufgabe angewiesen ist, bestimmter gefaßt werden muß.

Der Erzieher soll also immer daran denken, daß seine Zöglinge nicht ein unbestimmter Stoff für seine Thätigkeit seien, den er nach Willkühr formen kann, sondern von Gott für einen besondern Beruf schon eigenthümlich bestimmte Einzelwesen. Er soll also ihre Individualität zu erkennen suchen und dieselbe dann so pflegen, daß er ihr nichts Fremdartiges gewaltsam aufnöthigt. Wer also z. B. in der Mathematik sich hervorthut, dem rechne er nicht all zu hoch an, wenn er in den Sprachen zurück bleibt ꝛc. Verfasser beschreibt auch die traurigen Folgen, welche eine Individualität verletzende Erziehungsweise hat.

Ueber die Pflicht der Individualität heißt es unter Anderem: „Das Individuum darf sich aber nicht egoistisch isoliren und, sich als Mittelpunkt der Welt betrachtend, alles nur auf sich beziehen und nach dem eigenen Vortheil oder Nachtheil alles beurtheilen wollen, noch seinen Beruf als den allein richtigen und ehrenvollen betrachten. Es muß vielmehr in seiner Eigenthümlichkeit sich als dienendes Glied des Ganzen auffassen.“ Das freie Eintreten in den Dienst des Ganzen ist eben die Pflicht der Individualität. Das, was in dieser Rücksicht dem Erzieher obliegt, kann man kurz die Zucht des Zöglings nennen. Ihre Aufgabe ist zunächst, bei aller Achtung vor der Individualität der Einzelnen auch in den Verhältnissen der Zöglinge das allgemeine negative Gesetz geltend zu machen, welches überall herrschen muß, wo geselliges Leben gedeihen soll. Keiner soll im Streben nach dem eigenen Wohlsein seine Freiheit so gebrauchen, daß die gerechten Ansprüche Anderer auf Wohlsein und Freiheit dadurch verletzt werden. Die nächste Forderung, welcher die Zucht zu genügen hat, ist, daß der Zögling sich gewöhne, seine Willkür dem geordneten Willen seiner Erzieher zu unterwerfen; die weitere Forderung ist die, daß er seine Willkür durch das in ihm selbst sich aussprechende höhere Gesetz beschränken lerne, damit er sich auf diese Weise selbst ein Gesetz und damit ein Mündiger werde. Es kommt also darauf an, daß das Bewußtsein der göttlichen Gesetze in dem Zöglinge geweckt und ihm gleichsam eine innere Autorität werde, nach welcher er sein Thun und Lassen bestimmt. Es werden nun auch die Folgen vernachlässigter Zucht angegeben. Man soll die Individualität des Kindes lieben, und sie in ihrem Rechte ungekränkt lassen; aber erst als eine werdende und sich bildende, nicht als ob sie schon nach ihren kindischen Keimen und Anfängen als solche berechtigt, oder schon fertig gebildet wäre. Vergißt der Erzieher dieß, so wird er entweder zur Unmündigkeit des Kindes sich so herablassen, daß er läppisch wird und seinen Zögling über die Stufe kindischer Unselbstständigkeit nicht erhebt; oder man betrachtet und behandelt die Kinder schon als Erwachsene

und reißt sie aus ihrer Natur mit Gewalt heraus. Die Kraft des natürlichen Triebes wird so in ihnen zerstört und ewig zeigen sie das verkümmerte Wachsthum einer kraft- und saftlosen Treibhauspflanze. In den Anmerkungen hiezu theilt Verfasser viel Interessantes über die spielende oder weichliche Pädagogik und über die strenge Zucht früherer Zeiten mit.

Hierauf wird die Individualität in ihren nothwendigen einzelnen Erscheinungsformen besprochen. Die Individualität äußert sich als Gefühl, erscheint als Denken und tritt als Wille und Handlung hervor. Das Individuum wird darum

a) als fühlendes Wesen,
b) als denkendes und redendes,
c) als wollendes und handelndes und
d) auch noch besonders als körperliches und besitzendes Wesen betrachtet.

Alle diese Erscheinungsformen des individuellen Lebens aber treten in der geschichtlichen Entwickelung der Menschheit nothwendig auf dem Grunde einer bestimmten Volksthümlichkeit hervor, und so wäre endlich die Nationalität auch eine Erscheinungsform der Individualität, auf welche die Erziehung Rücksicht zu nehmen hätte. (Vergl. Art. Waitz II. Bd. p. 261.) Sinnenwahrnehmung als solche, und Vernunft an sich betrachtet, gehören nicht hieher; denn sie bezeichnen keine Formen des individuellen Lebens, sondern nur die allgemeinsten Bedingungen, unter welchen überhaupt ein menschliches Seelenleben zu Stande kommen kann, indem jene seinen Zusammenhang mit den einzelnen Gegenständen der sinnlichen Außenwelt, diese das Bewußtsein seiner Beziehung zu dem Ganzen und zur Gottheit vermittelt. In dieser Verknüpfung des Sinnlichen und Geistigen aber besteht eben die Eigenthümlichkeit des Menschen. Erst in so fern sinnliche Wahrnehmungen und Vernunftideen mit Fühlen, Denken und Wollen im Zusammenhang treten, werden sie individuell gestaltet und dadurch ein Gegenstand für pädagogische Behandlung.

a. Das Individuum als fühlendes Wesen.

Die Cardinaltugend des Gefühls ist die Liebe, denn durch sie wird der egoistische Wille aufgehoben und dagegen der göttliche in den Menschen zur Herrschaft gebracht. Der Zögling muß gewöhnt werden, in die Lage Anderer sich zu versetzen, er muß an ihnen innigen Antheil nehmen und nur dann wahrhaft zu leben glauben, wenn er von dem göttlichen Leben, welches die ganze Menschheit bewegen soll, auch sich als organisches Glied belebt fühlet.

Bei dieser Gelegenheit ist von der Eitelkeit, vom Neid, von der Schadenfreude, von der Gleichgültigkeit, von der Zerstörungslust

oder gar Grausamkeit, welche bisweilen in den Kindern sich offenbaret, die Rede und von der Art und Weise, wie der Erzieher gegen solche Auswüchse einzuwirken hat. Ebenso wird gezeigt, was der Erzieher bezüglich der Ehrliebe des jungen Menschen zu beobachten hat.

Wie der Geist nur am Geiste sich entzündet, so kann Gefühlvolle nur derjenige bilden, welcher selbst gefühlvoll ist. Die sicherste Bürgschaft der gelingenden Gefühlsbildung ist also, daß die Umgebung, nach welcher das Kind sich bildet, und insbesondere die Aeltern und die Erzieher im strengeren Sinne selbst gefühlvoll seien. Wie die Künstler überall die ersten Erzieher des Menschengeschlechts waren, so kann auch die Betrachtung ihrer Werke als ein vorzügliches Mittel zur Reinigung und Veredlung des Gefühles angesehen werden.

Die Dichtkunst ist diejenige Kunst, deren Produktionen zu pädagogischen Zwecken am bequemsten benutzt werden. Schiller, Göthe und namentlich Uhland bieten trefflichen Stoff in reichlicher Fülle. Wegen Uhland weist Verfasser auf den schönen Aufsatz von Hieke hin „einige ästhetische Erläuterungen zu einer Reihe deutscher Gedichte" in der pädagogischen Monatsschrift von Löw und Körner, 3. Jahrg. 1. Heft S. 68 — 70. (Vergleiche damit Artikel Grube über diesen Gegenstand!) Für das höhere Knabenalter bietet, nach des Verfassers Erfahrung, nach Ausscheidung weniger Romanzen, Herder's Cid das höchste Interesse dar. Für die jüngeren Jahre empfehlen sich namentlich Mährchen vor allen die eigentlichen Volksmährchen, durch deren Sammlung die Gebrüder Grimm um die deutsche Jugend ein unsterbliches Verdienst sich erworben haben nächst ihnen die im Volkstone gehaltenen Mährchen von Arndt und die leider in doppeltem Sinne kostbaren von Clemens Brentano (herausgegeben v. G. Görres, 2 Bde. Stuttg. und Tüb. 1846.)

b. Das Individuum als denkendes und redendes Wesen.

Hier ist die Rede von der Bildung der sinnlichen Anschauung, von der Uebung des Gedächtnisses, von der Bildung der Phantasie und des damit verbundenen Spieltriebes und von der Uebung der eigentlichen Denkkraft. Die Denkübungen schärfen einseitig das sinnliche Wahrnehmungs- und Unterscheidungsvermögen, nicht aber das Gefühl und die selbstständig schaffende Kraft des Geistes, und erfordern jedenfalls große Geschicklichkeit von Seiten des Lehrers. Auch die Mathematik ist als Bildungsmittel der Denkkraft überhaupt sehr häufig überschätzt worden. Dagegen kann der Unterricht in den Naturwissenschaften mehr als es gewöhnlich geschieht, zur Uebung und Schärfung des Denkens benutzt werden.

Die Cardinaltugend des Denkens ist Wahrhaftigkeit oder das Streben nach Wahrheit, als der Uebereinstimmung des Gedankens mit einem Gegenstande; für sie ist vor Allem der Sinn des Zöglings zu öffnen.

Die Kraft des Denkens muß der Erzieher dadurch üben, daß er einen einmal in Betrachtung gezogenen Gegenstand nicht wieder fallen läßt, bevor der Zögling zu möglichster Klarheit gelangt ist. Die Klarheit kann aber nur diejenige sein, deren der Zögling auf der jeweiligen Stufe seiner Entwickelung fähig ist. Die Sprache ist von dem Denken durchaus nicht zu trennen. Bezüglich des Hochdeutschen sagt der Verfasser, daß man sich beim Volksunterricht wird begnügen müssen, wenn die Zöglinge es verstehen und schreiben lernen. Es dahin zu bringen, daß es ausserhalb des Schullokals gesprochen werde, wird nicht gelingen.

c. Das Individuum als wollendes und handelndes Wesen.

Wo die Willensthätigkeit in dem Zöglinge nicht kräftig angeregt wird, da ist Gefahr vorhanden, daß sein Denken in eine hohle Phantasterei ausarte; sein Lernen gibt ihm nur ein todtes unpraktisches Wissen und das Gefühl, welches im Innern sich verzehrt, ohne in den Willen einzuschlagen, wird zu einer unfruchtbaren, alles energische Streben lähmenden, selbstzufriedenen Sentimentalität."

Die Herstellung einer lebendigen Wechselbeziehung zwischen Unterricht und Leben, scheitert nicht selten an dem Umstande, daß den Kenntnissen der Lehrer selbst diese Wechselbeziehung fehlt.

Die Cardillaltugend des Willens ist der Muth oder das mit der Hoffnung des Gelingens verbundene Streben, das, wozu das Gefühl treibt und das Denken auffordert, allen Hindernissen zum Trotz zu realisiren. Den wahren Muth bei dem Zöglinge zu wecken, ihm die Ueberzeugung beizubringen, daß alles, was im Namen Gottes und im Vertrauen auf ihn begonnen werde, dauernd gelingen müsse, ist in dieser Beziehung die Hauptaufgabe des Erziehers.

d. Das Individuum als körperliches Wesen.

Als Cardinaltugend in dieser Beziehung ist die Reinheit des Menschen aufzustellen. Weiter gehört dahin das Unterlassen aller Mienen und Geberden, welche die Schönheit der menschlichen Gestalt entstellen. Ferner ist unter dem Begriff von Reinheit der Abscheu befaßt gegen allen widernatürlichen und den Körper zerstörenden Mißbrauch der zur Realisirung göttlicher Gesetze bestimmten Glieder, (wisset ihr nicht, daß euer Leib ein Tempel rc. Corinth. 6. 19.) Es wird nun mancherlei über Erzeugung der Gewandt-

heit und der Kraft des Zöglings mitgetheilt, welches alles sehr zweckmäßig erscheint.

Zuletzt wird noch das Individuum als besitzendes Wesen betrachtet und dabei von der Bildung zur Sparsamkeit, zur Ordnung &c. gesprochen. Endlich geschieht Gleiches noch in Beziehung auf nationale Bildung. Das beste Mittel der nationalen Bildung liegt im Gebiete der Sprache. Die nächste Aufgabe wird hier die negative sein, in einer fremden Sprache nicht eher zu unterrichten, als bis der Zögling in deutscher Muttersprache einige Fertigkeit erlangt hat, und Fremdwörter aus der Muttersprache soviel als nur immer möglich fern zu halten. Daran schließt sich dann die positive Aufgabe, dem Zöglinge die Schätze nationalen Lebens aufzuschließen, die in den classischen Erzeugnissen der verschiedenen Literaturperioden, durch welche hindurch die deutsche Sprache sich entwickelt hat, vorliegen. Daneben muß ein zweckmäßiger Geschichtsunterricht die große Vorzeit ehren, volksthümliche Einrichtungen kennen und lieben lehren und daran eine lebensvolle, so viel als möglich durch eigene Anschauung unterstützte Schilderung der Herrlichkeit des mit Denkmalen vergangener Größe so reich geschmückten Vaterlandes sich anschließen, damit die deutsche Jugend den deutschen Boden lieben und schätzen lerne, und auf dessen Grunde ein frisches, volksthümliches Leben sich entfalte.

III. Abschnitt.

Die Erziehungsmittel.

Unter dieser Aufschrift wird von Autorität des Erziehers, von Ertheilung und Handhabung der Gesetze, vom Beispiel des Erziehers, von der Beihülfe desselben, vom Wort des Erziehers und von Belohnung und Bestrafung gesprochen.

Im II. Theile

wird die Unterrichtslehre kurz abgehandelt und zwar in 4 Hauptstücken, von denen das 1. von den Unterrichtsgegenständen, das 2. von den Schülern und den Schulen, das 3. von der Methode und das 4. von den Lehrern spricht.

Das Verhältniß zwischen Erziehungs- und Unterrichtslehre wird vom Verfasser in folgender Weise bestimmt:

Während die Erziehung im engeren Sinne die Aufgabe hat, dem menschlichen Geiste seine Form und bleibende Richtung zu geben, bietet der Unterricht ihm seinen Stoff dar; wie aber die Form nicht ohne Stoff und der Stoff nicht ohne Form gedacht werden kann, so stehen auch jene beiden Seiten der Erziehung im weiteren Sinne in

der innigsten Beziehung zu einander; ihr Unterschied ist nur ein relativer, und ihre in der Pädagogik übliche gesonderte Behandlung geht nur aus dem Streben nach Klarheit und Uebersichtlichkeit der Darstellung hervor: auch wenn die Absicht, den unmündigen Geist zur Selbstständigkeit heran zu bilden, vorwiegt, kann dies doch nicht geschehen, ohne daß dem Geiste Stoff zugeführt, er also unterrichtet wird; und wenn der Geist vorzugsweise mit Kenntnissen bereichert wird, so sollen diese doch nicht als todter Stoff in ihm ruhen, sondern er soll zu selbstthätiger Aneignung derselben veranlaßt, mithin zugleich erzogen werden.

Der Verfasser ist gegen die völlige Zusammenschmelzung der Unterrichtslehre mit der Erziehungslehre. Denn würden beide verschmolzen, so müßte man gleich in der Erziehungslehre nachweisen, wie der Unterricht im Sprechen, Lesen, Schreiben, den Geist stufenweise zu klarem Selbstbewußtsein bringt, wie der Unterricht in Geographie, Naturkunde, Geschichte, mit dem Selbstbewußtsein erweitertes Weltbewußtsein verbindet, wie die Mathematik zur Sonderung, Vergleichung, Anordnung der mannigfaltigen Vorstellungen leitet, der Religionsunterricht zum Selbst- und Weltbewußtsein das Gottesbewußtsein bildet, wie dann der Unterricht in Künsten das Gefühl veredelt, die Sittenlehre auf den Willen wirkt, die Unterweisung im Turnen der körperlichen Erziehung dient u. dgl. Da nun aber, wenn irgend Ordnung in der Darstellung und bestimmte Nachweisung der Grundaufgaben der Erziehung statt finden soll, die Erziehungslehre mindestens nach den Hauptfunktionen oder den Haupterscheinungsformen menschlicher Thätigkeit eingetheilt werden müßte, so würde z. B. die Naturkunde und Geschichte auch bei der Gefühlsbildung, die Geschichte auch bei der Willensbildung, anderseits die Sittenlehre auch bei der Bildung des Denkens, der Turnunterricht ebenfalls als ein Mittel zur Willensbildung besprochen werden müssen u. s. w. und dadurch würde vielfache Wiederholung und große Verwirrung in der Darstellung entstehen. Dazu kommt, daß Sprachunterricht, Unterricht in der Geographie u. s. w., doch in ganz anderem Sinn Erziehungsmittel sind, als z. B. das Turnen.

Der Unterschied zwischen Erziehung und Unterricht liegt mit hinlänglicher Bestimmtheit vor, um eine gesonderte wissenschaftliche Behandlung beider zu rechtfertigen, wie denn darauf schon der Umstand hindeutet, daß die Sprache jeden von beiden Begriffen mit einem eigenen Worte bezeichnet.

1. Von den Unterrichtsgegenständen.

Sie lassen sich nach Baur am bequemsten auf folgende Weise eintheilen:

I. Sie beziehen sich auf die äußere Umgebung des menschlichen Lebens, und die äußeren Wirkungen, in welchen es sich entfaltet hat, und zwar berücksichtigt man in dieser doppelten Beziehung a) das durchaus Concrete, welches sich nur beschreibend und erzählend darstellen läßt: es entsteht Geographie und Geschichte; oder man faßt b) das wahrgenommene Concrete nach gemeinschaftlichen Eigenschaften in Gattungen zusammen, oder betrachtet es nach dem Causalitätsverhältniß; so entsteht einerseits Naturgeschichte, anderseits Physik nebst den verwandten Wissenschaften; oder man sieht endlich c) von dem Stoffe der wahrgenommenen Gegenstände ganz ab und hält sich bloß an die formalen Beziehungen von Raumausdehnung und Zahl: es entsteht Geometrie (Formenlehre) und Arithmetik.

II. Der Unterricht bezieht sich auf die innere Welt, und zwar a) auf die nothwendige und allgemeine Form, in welcher das menschliche Denken zum Ausdrucke kommt: er beschäftigt sich mit der Sprachkunde, b) er hat die Beziehung des individuellen Bewußtseins auf das Göttliche nachzuweisen, in der Religionslehre, c) er hat zu zeigen, wie alle Lebensäußerungen der Menschheit von jeher im Dienste göttlicher Gesetze standen und zu deren Offenbarung dienten, in der innern Geschichte der Menschheit.

III. Der Unterricht bezieht sich auf die freie Ineinsbildung der äußern und innern Welt durch die vollkommen erschöpfende Darstellung der Idee in concreter Wirklichkeit, auf die Kunst.

2. Von den Schülern und den Schulen.

Hier ist zuerst von Kleinkinderschulen und Elementarschulen die Rede. Von jenen heißt es unter Anderm: Kleinkinderschulen dürfen nur als Surrogate betrachtet werden, welche für Kinder aus Familien, worin entweder materielle Noth die Möglichkeit einer gehörigen Kinderpflege, oder der Leichtsinn äußerlichen Wohllebens das Interesse dafür aufgehoben hat, das unersetzliche Gut einer liebevollen und sorgfältigen häuslichen Erziehung einigermassen ersetzen sollen; die Kleinkinderschulen, durch Beförderung einer tüchtigen häuslichen Zucht wieder unnöthig zu machen, muß in dieser Beziehung als letzte pädagogische Aufgabe gelten.

Den strengen Gegensatz des arbeitenden und des gelehrten Standes stellt die Volksschule auf der einen und das Gymnasium auf der andern Seite dar, den Uebergang des einen Standes in den andern die Real- und die Gewerbschule. (Schleiermacher: Stand der Regierten und der Regierenden. Siehe seinen Artikel in diesem Bande.) Sobald der Knabe in die Jahre des Jünglings hinübertritt, wird er einen bestimmten Beruf und diesem gemäß die Bildungsstätte sich wählen; es ist daher in der Ordnung,

daß die genannten Unterrichtsanstalten in ihren obern Klassen, welche zur Bildung angehender Jünglinge bestimmt sind, in höherem Grade die Gestalt von Berufsschulen annehmen, und die gehörige Elasticität besitzen, um auch auf die einzelnen Berufszweige ihrer Zöglinge eine geeignete Rücksicht nehmen zu können.

Die Bestimmung, welche der Verfasser für die Volksschule bezüglich des Quantums, das in ihr in den verschiedenen Gegenständen zu behandeln ist, und des Zweckes, zu welchem dasselbe der Schüler sich anzueignen hat, macht, trifft im Wesentlichen mit dem zusammen, was andere Pädagogen neuerer Zeit darüber mitgetheilt haben; darum enthält man sich hier einer besonderen Mittheilung daraus.

Die Realschule und die höhere Gewerbschule. Die Realschule nimmt Zöglinge auf, welche für Geschäfte und Gewerbe vorbereitet werden sollen, „die sich entweder der wissenschaftlichen Technik und schönen Kunst annähern oder zur Fabrikation mit Maschinen aufgestiegen sind.“ Zu sachgemäßem Betriebe solcher Geschäfte ist ein höherer Grad von naturwissenschaftlichen, mathematischen und sprachlichen Kenntnissen erforderlich, als die Volksschule darbieten kann. Es erhält daher in der Realschule namentlich der Unterricht in der Naturkunde und Mathematik, daneben aber auch der geographische und historische sammt der Uebung im Gebrauche der Muttersprache eine weit größere Ausdehnung, als in der Volksschule, und der Unterricht in einer neuern Sprache tritt als ein neuer Unterrichtsgegenstand hinzu.

In die höhere Gewerbschule (politechnische Schule) treten entweder die Schüler ein, welche die Realschule verlassen haben, oder überhaupt Jünglinge, welche einer wissenschaftlichen Bildung zur Leitung und Ueberwachung von Geschäften, die es mit der Erwerbung, Benutzung und Bearbeitung eines materiellen Stoffes zu thun haben, bedürfen, oder den academisch-technischen Studien sich widmen zur Vorbereitung auf den höhern Staatsdienst, oder um unmittelbar in minder wichtige Abtheilungen des Finanz- und technischen Staatsfaches einzutreten.

Hiezu erhält der Unterricht in der Naturkunde eine strenge systematische Form, die geographischen Kenntnisse werden minder fragmentarisch mitgetheilt, bei dem historischen Unterrichte wird mehr der pragmatische Zusammenhang aufgesucht, und es ist der neueren Zeit, so wie der Geschichte den Entdeckungen und Erfindungen besondere Aufmerksamkeit zu widmen, auch kann der Unterricht in einer weiteren neueren Sprache hinzutreten. Wenn die Methode in der Gewerbschule auch keine wissenschaftliche im vollsten Sinne sein kann, so darf sie doch nicht in ein realistisches Verfahren im schlechten Sinne ausarten.

Das Gymnasium. Diesem liegt eigentlich die Vorbereitung auf diejenigen Fächer ob, deren Aufgabe die unmittelbare Einwirkung auf das geistige Leben der Menschheit ist und von welchen deßhalb die Erkenntniß der Gesetze dieses Lebens verlangt werden muß. Der Unterricht in den alten Sprachen muß fortwährend der Mittelpunkt der Gymnasialbildung bleiben; auch die gediegenste und geschickteste Behandlung der Realien kann die klassischen Studien dem Gymnasium nicht ersetzen, und es ist eine große Verkennung des Sachverhaltes, wenn man neuerdings die Naturwissenschaften „die Humaniorien der neuen Zeit" genannt hat. Im Zusammenhang mit dem Hauptgegenstande der Gymnasialbildung ist nun auch bei dem Unterrichte in der Literatur, Geschichte und Geographie anders wie in der Gewerbschule, dem Alterthum vorzugsweise Aufmerksamkeit zuzuwenden, und vorzüglich dahin zu wirken, daß „die Geschichte des Menschengeschlechtes in ihrem Verlauf als ein Ganzes zusammen angeschaut werde." Daneben ist aber auch in Bezug auf die Realien, insbesondere die Mathematik und die Naturwissenschaften, dem Gymnasium ein umfassenderer und gründlicherer Unterricht, als er häufig sich noch vorfindet, dringend nöthig, und zwar wird hier die Anstellung tüchtiger Lehrer und die Anwendung einer richtigen Methode mehr wirken, als die Vermehrung der seither im Gymnasium für diese Fächer verwandten Stunden.

Der Erzieher muß auf die Aeußerungen individueller Berufsneigung bei seinen Zöglingen aufmerksam sein, ihnen nachgehen und wenn er sie als entschieden und durch natürliche Anlage begünstigt erkennt, für ihre Ausbildung, auch wenn diese nicht in seiner Schule gefunden werden kann, Sorge tragen.

Darauf ist von dem Rechte und der Pflicht, für Erziehung und Unterricht seiner Angehörigen zu sorgen, von den Privaterziehungsanstalten und von dem Verhältnisse zwischen Kirche und Schule die Rede.

Die Trennung der Schule von der Kirche soll nur in einer Trennung der beiderseitigen Oberaufsicht und Verwaltung bestehen. Es ist nach dem Verfasser unrecht, und als ein Zeichen eines höchst traurigen, möglichst bald zu beseitigenden Zustandes der Volksschullehrerbildung zu betrachten, wenn man sich genöthigt sieht, einen in mehrjähriger Dienstzeit bewährten Lehrer, abgesehen von Fällen, bei welchen er persönlich berührt ist, von der Mitgliedschaft bei dem Ortsschulvorstande auszuschließen.

3. Von der Methode.

Hier wird zuerst Einiges im Allgemeinen über diesen Gegenstand vorgebracht, hernach die methodische Behandlung der verschiedenen Lehrgegenstände angegeben.

4. Von den Lehrern.

Die Hauptforderung an den Lehrer ist, ähnlich wie bei dem Erzieher die, daß er selbst tüchtig sein muß, wenn er tüchtige Schüler ziehen will, und daß er namentlich der Unterrichtsgegenstände, in welchen er unterrichten will, selbst mächtig sei. Verfasser kommt also am Schlusse der Unterrichtslehre auf den Grundsatz zurück, mit welchem er die Erziehungslehre eröffnete: Die Grundbedingung und die sicherste Garantie für das Gelingen aller Erziehung liegt in der Persönlichkeit des Erziehers. Der durch Bell und Lancaster begründete wechselseitige Schulunterricht ist ursprünglich ein Kind der Noth, doch verdient er als geschäftiges Anregungsmittel zur Selbstthätigkeit in Bezug auf Unterricht, wie auf Erziehung im eigentlichen Sinne, im Kleinen und im Einzelnen auch da angewandt zu werden, wo ihn nicht gerade die übermäßige Schülerzahl fordert.

Grube,

(A. W.):

Der

Elementar-

und

Volksschulunterricht

im Zusammenhange dargestellt zur Lösung der Frage:

Wie ist der Volksschulunterricht von seiner abstrakten Richtung zu erlösen und für die Gemüthsbildung fruchtbar zu machen?

(Erfurt und Leipzig:

Verlag von Gottfried Wilhelm Körner.

1851.)

Grube betrachtet den Bildungsstand der gegenwärtigen Menschheit als einen mangelhaften. Trotz der weit fortgeschrittenen Ver-

standesbildung steht es mit der Gemüths= und religiösen Bildung schlecht. Der wahre menschliche, christliche Sinn werde sehr selten gefunden. Ein Jeder habe nur sich, d. i. sein Wohl, seinen Vortheil im Auge. Egoismus sei der Grundcharakter des gegenwärtigen Geschlechts. Darum sei auch die Stimmung desselben keine wahrhaft frohe und glückliche; man eile von Genuß zu Genuß, von Gewinn zu Gewinn im Materiellen und Intellektuellen, ohne sich seines Lebens wahrhaft zu freuen. In der Bildung der menschlichen Kräfte ist ein Mißverhältniß eingetreten; Erziehung und Unterricht haben eine einseitige Richtung genommen. Sie müssen darum verbessert und anders organisirt werden. Wie dies aber zu geschehen habe, darin unterscheiden sich die Ansichten und Vorschläge Grube's wesentlich von denen Anderer, welche ebenfalls den gegenwärtigen Bildungsstand als einen falschen betrachten und zur Verbesserung desselben eine Veränderung der Jugenderziehung beantragen. Diese fordern gewöhnlich im Elementar= und Volksschulunterrichte eine Entfernung des realistischen Unterrichts, eine Beschränkung des Unterrichts auf die Gegenstände, welche ehemals in diesen Schulen behandelt wurden und dabei nicht selten die Einführung der früheren mechanischen Lehrweise. Grube will aber die Lehrgegenstände, welche die neuere Zeit in die Volksschulen geführt hat, im Allgemeinen nicht vermindert wissen, obgleich der zu behandelnde Stoff in ihnen ein beschränkterer sein soll; aber die Art und Weise ihrer Behandlung und der Zweck dieser letzteren soll vervollständigt und verbessert werden. Grube bezeichnet den Charakter, der von ihm tendirten Verbesserung des Unterrichts durch den Namen, „ästhetischer Unterricht" und sagt, daß weder die Ausdrücke Bildung des Gemüths, noch Bildung des Schönheitsgefühles ganz gleichbedeutend mit ihm sind. Der ästhetische Unterricht findet da statt, wo Erkenntniß= und Gefühlsvermögen in harmonischer Verbindung geübt und gebildet werden, wo der Schüler mit Lust und Liebe für den Unterricht und für den Gegenstand, den dieser behandelt, erfüllt wird. Er fordert ein solches Verfahren, daß der Zögling sich in das Objekt vertiefe und daß ihm die Beschäftigung mit demselben gleichsam zum Spiele werde. Der ästhetische Unterricht suchet vorzüglich durch die Anschauung (dies Wort im weiteren Sinne genommen) Geist und Gemüth zu bilden, wendet sich zunächst an das Glaubensvermögen und sucht auf diese Weise, nicht durch Begriffe, das Ideal im Menschen zu erwecken und zu bilden. Ein vorzügliches Erforderniß desselben ist, daß der Lehrer ganz von dem erfüllt ist, was er lehrt, und daß er von dem sogenannten systematischen Unterrichte absehe und jedes Einzelne als Ganzes erscheinen lasse. In den ersten Kapiteln der Schrift wird das Wesen des ästhetischen Unterrichts im Allgemeinen be=

schrieben, in den folgenden geschieht dasselbe im Besonderen; dort ist mehr eine Theorie des Gegenstandes enthalten, hier wird er mehr in praktischer Weise dargestellt, indem gezeigt wird, worin der ästhetische Unterricht in der Religion, in der Weltkunde und in der Sprache ꝛc. besteht. Vortrefflich ist Alles, was sowohl in dieser, als in jener Beziehung mitgetheilt ist. Weil die Schrift von dem ästhetischen Unterricht handelt, so trägt sie diesen Charakter auch selbst im hohen Grade an sich. Sie ist ein in materieller und formeller Beziehung gelungenes Produkt. Was man in den letzten Jahren zur bessern Bildung des Gemüths mehr vereinzelt zu erstreben suchte, das stellt vorliegende Schrift vereinigt dar; was man dort mehr dunkel und instinktmäßig aussprach, das wird hier mit klaren Gründen vorgeführt, indem das, was zum Wesen des ästhetischen Unterrichts gehört, sowohl theoretisch als praktisch durch die verschiedenen Gegenstände beschrieben wird. Auf diesem Wege begegnet man in der Schrift so vielen Wahrheiten, deren Wichtigkeit nicht genug hervorgehoben werden kann. Solche Wahrheiten sind z. B., daß der Religionsunterricht zunächst vom Glauben des Kindes auszugehen habe, daß die biblischen Geschichten nicht durch sogenannte moralische Nutzanwendungen verwässert werden sollen, daß die Psalmen bisher viel zu wenig für die ästhetische Bildung benutzt wurden, daß die Thätigkeit des Verstandes im christlichen Religionsunterrichte wenigstens so weit in Schranken gehalten werden solle, daß die Innigkeit und Frische der Empfindung nicht gestört wird; daß die Natur als ein Werk Gottes gezeigt werden muß, worin sein lebendiger Odem wohnt, und ein tiefes heiliges Geheimniß wohnt, welches man wohl fühlen und glauben, aber nicht mit dem Verstande enthüllen und begreifen kann; daß dieß kein wahrer Unterricht in der Naturkunde sei, der bloß ein Wissen von der Natur erzeugt und die ins Spiel gezogene Empfindung und Phantasie für einen Raub an der Zeit hält; daß der ganze Elementar- und Volksschulunterricht biographisch gehalten werden müsse und sowohl in der Natur- und Erdbeschreibung, als in der Geschichte Charakterbilder geben solle, wodurch im Individuum die Gattung und Idee zur Anschauung gebracht wird; diese Idee hat der Verfasser bereits durch seine historischen und geographischen Charakterbilder für die Geschichte und die Geographie praktisch durchgeführt. Gleiches that er auch im Rechenunterricht durch seinen Leitfaden für das Rechnen und durch seine Zahl- und Denkübungen. Auch in psychologischer Hinsicht zeichnet sich das Werk durch gründliche Kenntniß des menschlichen Geistes und einen freien und klaren Blick in die Natur des Kindes aus, weßwegen der Verfasser in einer eigenen Schrift den Lehrer anleitet, wie er seine psy=

chologische Kenntniß durch Beobachtungen an seinen Schülern zu erweitern vermag. Daß unter den vielen Wahrheiten, die das treffliche Werk enthält, solche sind, welche auch in andern Schriften mitgetheilt wurden, ist leicht zu denken. Solche Wahrheiten sind z. B. daß der Lehrer der Idee des zu behandelnden Objektes sich bemächtigt haben und von christlicher Liebe erfüllt sein muß, wenn ein wahrer bildender Unterricht stattfinden solle; daß man in der biblischen Geschichte zuerst Geschichten geben und hernach dieselben zu einer zusammenhängenden Darstellung des historischen Dramas der Bibel nach den Hauptpersonen, die in ihm vorkommen, verarbeiten solle; daß die Religionslehrer die Bibel zu nehmen haben, wie sie sich selber darbietet, und mit warmem Herzen das Wort Gottes aus der Bibel heraus, nicht in die Bibel hinein lehren sollen; daß der Religionslehrer seinen Unterricht auf die Weltkunde beziehen und der Lehrer der Weltkunde sein Fach im religiösen Sinne betreiben müsse. Gleich andern Pädagogen lehrt auch Grube, daß Gefühl und Phantasie in dem Kinde früh für ideale Bildung in Anspruch genommen werden solle und daß ein abstrakter Unterricht gegen den Willen sich indifferent verhalte; gleich Arndt, Fröbel und Anderen verlangt er auch Mährchen und Sagen für das Kindesalter; will er auch vaterländische Klassiker in den Volksschulen behandelt wissen; will er insbesondere sowohl durch diese als durch den Geschichtsunterricht den nationalen Sinn geweckt und genährt wissen. Gleich A n h a l t legt er dem Zeichnen in den Volksschulen einen sehr hohen Werth bei und verlangt mit demselben, daß der Gesang mit den Spielen und Bewegungen der Schüler im Freien verbunden werden solle, um ihn mehr in das Leben einzuführen und dieses dadurch zu veredeln. Eine eigentliche Erziehungs= und Unterrichtslehre soll das Werk nicht sein, wie schon aus dem Titel hervorgeht. Wie sehr aber eine bessere Gemüthsbildung unserer Zeit Noth thut, und wie diese Bildung durch die Elementar= und Volksschule gefördert werden kann, das hat diese Schrift auf meisterhafte Weise gezeigt. Sie verdient also von allen, welchen die Heilung der Zeit von ihren Gebrechen am Herzen liegt, gelesen zu werden, und vorzüglich sollte sie von keinem Lehrer höheren und niederern Grades ungelesen bleiben, welcher Wunsch um so leichter erfüllt werden kann, da die Lesung dieser Schrift eine eigentliche Lectüre ist und dabei doch so viel Belehrung als Unterhaltung gewährt.

In der bisherigen Beantwortung der Frage: „wie der Unterricht in der Volksschule von seinem abstrakten Formalismus zu befreien und für eine wahrhafte Gemüthsbildung fruchtbar zu machen sei?“ hat man darin gefehlt, daß man sich auf einen zu engen psychologischen Standpunkt stellte, wodurch man sich wieder in die Ab=

straktion einer allgemeinen Menschenbildung verlor, anstatt „Gemüthsbildung von dem durchgreifenden Princip der ästbetischen Erziehung aus zu entwickeln und eben damit ihre Einheit mit religiös-christlicher- und sittlich- nationaler Bildung darzustellen. Wie es keine religiöse Erziehung geben kann ohne sittliche, so gibt es auch keine sittliche ohne die nationale. Ihre Einheit kann aber nur gewonnen werden, wenn wir das ästhetische Moment der Erziehung und des Unterrichts zu wahren verstehen.

Der Verstand war bisher allein der oberste Gott gewesen, dem wir geopfert haben, die Kräfte aber des fühlenden und empfindenden, die Begeisterung des wollenden Menschen waren untere Gottheiten, die nebenbei abgespeist wurden. Darum ist auch die Pädagogik seit Rousseau und Pestalozzi nur in einem Stücke psychologisch gewesen, in der Bildung des erkennenden Geistes, aber sehr unpsychologisch in den andern Stücken der Bildung des Gemüths. Dem Schüler sollen nun nicht mehr blos Gestalten für die Anschauung des Verstandes vorgeführt werden, im bleichen Schimmer der Abstraktion, sondern lebende Gestalten, für die sich das Gemüth begeistert, welche die Seele zu lieben vermag, mit welchen der Geist bis in das späteste Alter gern verkehrt. Daß nicht bloß der psychologische Mensch, sondern der substantiell- deutsch- christliche und christlich-deutsche Mensch sich entwickele in und mit jenen wesentlichen Kulturelementen, welche unser Volk selber in seiner Wahrheit und Weisheit entwickelt haben, zur Lösung dieser Aufgabe beizutragen, ist vorliegende Schrift bestimmt.

Im 1. Kapitel

ist von der ästhetischen Seite der Erziehung die Rede. In trefflicher lebendiger Weise wird davon gesprochen, daß die ganze volle Menschlichkeit, wie das Alterthum sich ihrer erfreute, unserer Zeit abhanden gekommen ist, daß es scheint, als wäre in unserer übertriebenen Verstandeskultur die Gemüthsbildung untergegangen, als könnten überhaupt die Erkenntnißkräfte sich nur entwickeln auf Unkosten der Empfindung. Die Darstellung beginnt: „Durch unsere ganze moderne Bildung geht ein tiefer Riß, ein innerer Zwiespalt, eine schreiende Disharmonie. Der Schmerz dieser klaffenden, tief in das gesunde Fleisch der gegenwärtigen Menschheit eindringenden Wunde wird von Jedem ohne Ausnahme, von dem Fürsten bis zum Bettler herab, empfunden. Dieser Schmerz zittert wieder in dem Liede des Dichters und ertönt in der Schöpfung der

Komponisten; er bleicht vor der Zeit das Haar des patriotischen Staatsmannes und nutzt ihn ab vor der Zeit; er drückt und lagert wie ein Alp auf dem Gemüthe des Pädagogen und er macht dem Proletarier Muth, seinen Arm zu erheben zur blutigen Revolution. Die Heiterkeit und Fröhlichkeit des Herzens ist von uns gewichen, die Ruhe unseres Gemüthes ist dahin, weil es uns an der Harmonie in sich befriedigter Kräfte gebricht.

Als mit der Entdeckung von Amerika und der bald darauf folgenden Kirchenformation die neue Zeit begann, war es auch mit der Innigkeit des Gefühls und der Energie in der Anschauung vorbei. Das Gemüth spaltete sich; an die Stelle des naiven fröhlichen kindlichen Glaubens trat die verstimmende unruhvolle Kritik, an die Stelle der begeisternden Idee der kalte Begriff. In der künstlichen Zusammenstellung der Theile zum Ganzen, in der Vernachlässigung des Allgemein=Menschlichen, in der Bildung des Einzelnen ist in dem Individuum das Gefühl der Gattung verloren gegangen, und ein maßloser Egoismus an seine Stelle getreten, welcher die Blüthe der Religion in Kunst und Sittlichkeit an der Wurzel angreift. Die Liebe ist aus dem Herzen gewichen und der materielle Vortheil ist der Götze, vor dem Alles sich beugt und den Alles anbetet.

Es wird hierauf in beredter Sprache gezeigt, wie die Griechen an der Einheit des Schönen und Guten festgehalten haben; wie das Christenthum dieselbe Aufgabe zu lösen habe, aber in einem eminenteren Sinne und wie sich in Beziehung auf das Sittliche Religion und Aesthetik die Hand bieten, welches Verhältniß aber durch die überwiegende Verstandesrichtung gestöret ist.

„Wenn wir den Charakter der Zeit im Großen und Ganzen auffassen, so müssen wir bekennen: der natürliche Sinn für das Schöne ist dem Volke verloren gegangen und die ästhetische Kultur zur Frivolität ausgeartet. Der extremen Standeskultur steht ästhetische Rohheit grell zur Seite; von dem sittlichen Einflusse, der heiligenden Kraft des Schönen, vom Segen der Kunst ist kaum noch eine Spur zu finden. Dieses ist die nothwendige Folge einer intellectuellen Entwicklung, die sich von der religiösen abgerissen und im Gegensatze derselben festgerannt hat. In dieser allgemeinen Kalamität ist aber nur zu helfen — weder mit Moralpredigten, noch mit bloßer Politik oder abstraktem Socialismus, sondern — mit Religion und Kunst selber, und zwar nicht mit Religion allein und nicht mit Kunst allein, sondern mit beiden in Gemeinschaft. Wir müssen die ästhetische Kultur wieder gewinnen durch die religiöse, und die religiöse durch die ästhetische.“ Es wird nun noch auf ausführlichere Weise gezeigt, wie die Extreme der Abstraktion einerseits und der Sinnlichkeit andrerseits sich nur durch ein Drittes vermeiden lassen,

worin beide aufgehoben sind und sich ausgeglichen haben, nämlich in dem ästhetischen Zustande. Das ästhetische Object ist weder ein Gegenstand der bloßen Empfindung — wird nicht materiell genossen, noch des bloßen Gedankens — wird nicht vermittelst eines Begriffes erfaßt, noch des Begehrungsvermögens — da es den Willen gar nicht in Anspruch nimmt; sondern alle drei Vermögen des menschlichen Geistes, Erkenntniß, Gefühl und Wille betheiligten sich gleicherweise an diesem Objecte, und zwar so, daß keine einzelne Richtung mehr vorhanden ist und sich geltend machen kann, daß jedes Einzelne nur in der Verschmelzung des Ganzen besteht, also zugleich negirt und reservirt ist.

Die ästhetische Erziehung muß mit jeder andern Erziehung Hand in Hand gehen, um ihre Einseitigkeit zu verhüten. Sie schließt den Bruderbund mit der religiösen, um einerseits die kalte moralische und andrerseits die abstrakt-dogmatische Erziehung zu verhindern; sie durchdringt die intellectuelle Erziehung (den Unterricht) um die Trockenheit und Leere der Abstraktion, so wie den Egoismus im Dünkel des Erkennens zu verhüten; sie erhebt die leibliche Erziehung aus der materiellen Sphäre zur Freiheit des Geistes — sie ist überall bestrebt aus Partiellem eine Totalität zu machen. Sie erstreckt sich gleicherweis auf den Hoch- wie auf den Niedriggeboren, auf den Gelehrten, wie auf den Ungelehrten, ihr sind alle Menschen gleich ebenbürtig; sie fördert mehr als alle socialen Theorien und Praktiken die Gleichheit der Menschen. Weil sie das Allgemein-Menschliche auferbaut, ist die wahrhaft ästhetische Erziehung auch eine wahrhaft christliche.

2 Kapitel.

Die ästhetische Seite des Unterrichts.

Der bisherige Unterricht wollte die ganze Welt umfassen und übersah, daß man das Ganze nur in dem Einzelnen begreifen kann und desto sicherer gewinnt, je fester man das Individuum ergreift; er wollte so schnell als möglich aus der Anschauung den Begriff gewinnen, und verfehlte den Weg durch das Gemüth, übersehend, daß nur jene Begriffe Kraft und Leben haben, welche im Gefühle wurzeln; er wollte den gesteigerten Forderungen des Lebens gegenüber praktisch sein, und übersah, daß nur derjenige Unterricht wahrhaft praktisch ist, welcher mit der Erkenntniß den Willen erobert, mit dem Anschauen zugleich das Anschauenwollen, die Lust und Freudigkeit an der Anschauung erzeugt. Pestalozzi's Forderung „aller Unterricht müsse sich auf Anschauung gründen," war viel tiefer als man gewöhnlich nahm. Er hat unter der „Anschauung" nicht bloß

alles mit dem äußeren Sinn Wahrgenommene, sondern überhaupt alles zur innern Erfahrung Gewordene, mit dem Herzen und Gefühl Angeschaute verstanden wissen wollen. (Vergl. p. 89. I. Bd.) In dem ersten Stadium seiner Methode war der mächtige Drang seiner Liebe zu den Kleinen, das unmittelbare Leben, das vom Lehrer auf die Schüler überging, Pestalozzi selber mit seinem Vatersinn und seiner Muttertreue die Methode. Bald aber wurde die Einheit des Gemüthes zerrissen. Als es an ein Theilen und Organisiren der Bildungselemente ging, trat bereits in der Dreiheit, „Zahl, Form und Sprache" der überwiegend auf die Verstandesbildung fallende Accent hervor.

Das Rechnen namentlich ward das Paradepferd, welches vorgeritten wurde, die ästhetische und religiöse Seite des Unterrichts ward aber zurückgedrängt. Die mathematische Kunst und Fertigkeit wurde ein Mittel zum Prunk- und zur Schaustellung, im Unterricht der Muttersprache hat man mit all dem grammatischen Apparate, mit dem Zergliedern von Sätzen und ganzen Lehrstücken es nicht dahin gebracht, daß an irgend einem Gedichte sich die Liebe zum Vaterland entzündete, daß ein bleibender Eindruck auf das Gemüth des Schülers gemacht ward. In der Religionslehre hat man durch das heillose Katechisiren alle Ehrfurcht und heilige Scheu systematisch untergraben, indem man den Schüler anleitete, über das Heilige zu raisonniren.

Der Volksschulunterricht muß ablassen von dem Methodisiren, welches das Lehrobject in tausend Stücke zerreißt, muß ablassen von der einseitigen Bildung der Erkenntniß, die überall vorwärts peitscht, ohne Ruhe, ohne Befriedigung für die Gegenwart zu gewähren. Jede einzelne Stufe des Unterrichts sei ein für sich abgeschlossenes Ganze, an welchem zugleich der Sinn sich vergnügt und der Geist sich stärkt. Durch das liebevolle Versenken in die Individualitäten müssen wir es wieder zur wahren Realität bringen, d. h. zu derjenigen, in welcher die Idealität enthalten ist und durch welche sie uns aufgeschlossen wird. Nur so werden wir wieder jene Begeisternng gewinnen, die allein aus der Idee entspringt. Denn der abstrakte Begriff macht wohl hell, aber nicht warm, er treibt nicht zur That, weil diese aus der Empfindung quillt, die Empfindung aber von der Reflexion unberührt bleibt.

Der Unterricht, wie er bisher meistentheils ertheilt wurde, ließ anschauen, um so schnell als möglich den Begriff zn gewinnen, der Unterricht, wie wir ihn nennen, läßt anschauen, um die Idee des Gegenstandes zu erzeugen: darin beruht der specifische Unterschied des ästhetisch-wirksamen Unterrichts von dem das ästhetische Moment verkennenden.

Der systematische Unterricht hat in der Hast, womit er zur Abstraktion drängte, dem individuellen Objecte nicht Zeit gelassen, seine Idee dem Gemüthe des Schülers zu offenbaren, und in der Ueberfüllung mit Wissensstoff nicht Raum, daß die Idee im Gemüthe Wurzeln fassen konnte.

Heißt es aber die Sache nicht auf den Kopf stellen, da schon Ideen zu verlangen, wo die Erkenntnißentwicklung erst beginnt? Wenn zugegeben wird, daß der Mensch in jedem Momente seiner Entwicklung ein Ganzes ist, daß schon vom ersten Anbeginn des menschlichen Lebens Sinnliches und Geistiges sich durchdringen: so muß auch der Satz zugegeben werden, daß schon das Kind Ideen habe und der Ideenwelt zugänglich sei. Ja noch mehr; man kann mit Fug und Recht behaupten, daß vorzugsweise die Kindheit, weil hier die Kräfte des Gemüths noch in ungestörter Einheit wirken, für lebendige Erfassung des Idealen empfänglicher sei, als das darauf folgende Knaben- und Mädchenalter, wo der Verstand seine Herrschaft beginnt und die Abstraktion die Einheit des Gemüthes theilt. Kein Alter ist von der Idealwelt ausgeschlossen. Das Kind vermag noch nicht durch Vermittelung des Denkens eine Idee klar und objectiv vor das Bewußtsein zu stellen, aber es empfindet sie dafür mit desto größerer Innigkeit und Frische. Verfasser glaubt in seinem vierten oder fünften Jahre am Weihnachtsfest die Idee der Herrlichkeit des auf die Erde gekommenen Gottessohnes viel inniger empfunden zu haben, als jetzt, wo er darüber zu reden vermag.

Der Elementar-Unterricht bewegt sich vorzugsweise auf der Stufe der Anschauung, und eben deshalb muß er vorzugsweise darauf Bedacht nehmen, durch unmittelbare Wirkung der Idee das zu erreichen, was auf spätern Stufen unmittelbar durch den Begriff bewußtvoll auseinander gelegt werden kann. Die Anschauung ist vielmehr als das Wort, geht weit hinaus über die Grenzen des Begriffes. In der Anschauung eines individuellen Naturkörpers wird zugleich das Leben desselben empfunden, die Idee des Lebens ist individualisirt und tritt unmittelbar an die Menschenseele heran. In dieser Hinsicht haben die Anschauungsmenschen vor den Reflexionsmenschen viel voraus. Darum hat auch das Volk viele Ideen, welche das psychologische Denken der Gelehrten und Hochgebildeten vergebens im Worte zu fassen sich bemüht, in einfacher anspruchloser Anschauung viel lebendiger, weil es mehr anschauend fühlt als anschauend reflektirt. Darum sind denn auch die höchsten Ideen des göttlichen und menschlichen Lebens dem Volke von jeher zugeführt worden — nicht durch psychologische Systeme, sondern durch die unmittelbare Anschauung in Religion und Kunst.

Jedem Menschen sind nothwendig die drei großen Ideen gegeben: Gott, Natur, Mensch. Die Volksschule soll ihre Schüler auf den Standpunkt der Anschauung zu einem Gottes=, Welt= und Menschenbewußtsein bringen in den drei Grundlehrobjecten: Religionslehre, Weltkunde, Sprache. Diese Lehrobjecte theilen sich nach dem, was sie unmittelbar bezwecken, in Kenntnisse und Fertigkeiten. So lange es bei bloßen Kenntnissen bleibt, und die Idee nicht zum Bewußtsein kommt, oder mit andern Worten, so lange die Thätigkeit des Verstandes nicht in die Thätigkeit der Empfindung übergeleitet wird, ist der Unterricht ethisch unwirksam, für die Bildung des Willens indifferent. Er kann aber nur dadurch das ethische Resultat gewinnen, daß er ästhetisch wird. Die Volksschule kann die Idee göttlicher Offenbarung nicht auf wissenschaftlichem Wege, theologisch=systematisch den Schülern zum Bewußtsein bringen, wohl aber durch das ästhetische Medium, indem sie Geschichten erzählt, Personen vorführt, vor Allem in der Anschauung des Heilandes selber die Lehre konkret macht. Warum wirken die biblischen Geschichten so tief auf das Gemüth des Volkes und der Kinder? Weil da die Lehre noch ganz Geschichte und die Geschichte noch ganz Poesie ist, d. h. weil sich die Ideen des göttlichen Willens in einzelnen Thatsachen und Individuen vollkommen ausgeprägt haben.

Die Ideen der Sittlichkeit und Humanität kann die Volksschule nicht durch Philosophie der Sprache und Geschichte in ihren Schülern lebendig machen, wohl aber durch die Anschauung von Schriftwerken, worin der Volksgeist sich verkörpert und die Menschheit ihren würdigsten Ausdruck gefunden hat. Die Idee des Naturlebens (d. h. der vom göttlichen Geiste beseelten Natur) kann die Volksschule nicht naturwissenschaftlich und systematisch auseinanderlegen, wohl aber kann sie in Biographien einzelner Naturkörper das Leben des Ganzen im Individuum darstellen und zur Empfindung bringen, und dies ist ein ästhetischer Prozeß.

Wie die Kenntnisse, so haben auch die Fertigkeiten ihre ästhetische Seite: das Lesen als Schönlesen, das Schreiben als Schönschreiben, das Zeichnen als Darstellung schöner Form, das Singen als ästhetische Verbindung des Wortes mit dem Tone.

Um dem ästhetischen Moment zu genügen, so hat der Elementar= und Volksschulunterricht jeden Theil des Unterrichts zu einem in sich Abgeschlossenen, Vollendeten zu erheben, damit die Idee, welche das ganze Unterrichtsobject belebt und durchdringt, zur Empfindung kommt.

Da solches nur bei der größten Einfachheit des Stoffes, bei der möglichsten Berücksichtigung seiner Individualität und bei der möglichsten Unterdrückung der nach abstrakt systematischer Vollstän=

digkeit strebenden Methode geschehen kann, so ist damit zugleich das möglich einfache Lehrsystem gefordert. Hat sich der Geist so in das Individuum vertieft, daß ihm die Idee desselben zur innern Anschauung kommt, so wird die strenge Arbeit zum heitern Spiel. In der gesammten Schulerziehung und in der gesammten Volksbildung wird ein Hauptfortschritt gewonnen sein, wenn dem Lehrer erst der Begriff des Aesthetischen in seiner ganzen Tiefe und Allseitigkeit aufgegangen sein wird. Die ästhetische Wirkung eines Lehrobjektes manifestirt sich weder in diesem noch in jenem Vermögen des Geistes, sondern bezieht sich auf das Ganze des Seelenlebens. Jedes Objekt vermag eine ästhetische Wirkung hervorzubringen, denn jedes ist im Stande, die gesammte Menschenkraft in ein harmonisches Spiel zu versetzen. Insofern sind wir von der Wahrheit nicht weit entfernt, wenn wir sagen, der ästhetische Zustand sei die Thätigkeit des Gemüthes selber, und „ästhetisch wirken" heiße auf das Gemüth wirken; doch ist der Ausdruck „Gemüth" und gemüthlich ungenügend, weil er nicht ein Princip aufstellt, welches gleicherweise das Subjekt nach seiner psychologischen Natur wie das Objekt nach seinem Charakter umfaßt. Auch die Forderung: „der Unterricht suche jedem Lehrgegenstande die schöne Seite abzugewinnen" ist nicht ausreichend, denn ästhetisch will mehr sagen, als schön, indem es sowohl den Zustand des Gemüthes, als die Eigenschaft des Objektes, wodurch der Zustand hervorgebracht wird, bezeichnet. Das Resultat eines ästhetisch vollendeten Unterrichts würde also sein: „schöner Einklang des Empfindens und des Denkens — die Grundbedingung der Harmonie des Willens. In jeder einzelnen Stunde würde das ästhetische Resultat sich kund geben in der Freudigkeit des Lernens, die gern zu jeder neuen Anstrengung bereit ist, weil jede neue Arbeit neue Lust gewährt, da sie das Gefühl des Lebens in jedem Momente erhöht und vertieft. Daß das Subjekt sich in seiner Liebe seinem Gegenstande hingibt, darin beruht die Zauberkraft des ästhetischen Unterrichtes. Zu einem solchen Unterrichte gehört eine christliche und pädagogische Wiedergeburt der Lehrer. Jene muß erst die Liebe erzeugen, ohne welche alles Wissen ein tönendes Erz und eine klingende Schelle ist. Diese wird darin bestehen, daß die Lehrer den Ballast unverdauten Wissens abwerfen und den Götzendienst der Methoden verlassen, dagegen mit ganzem Gemüth und allen Kräften in die Gegenstände ihrer Thätigkeit sich versenken. Nur dann, wenn der Lehrende dem Lehrobjekte die Idee abgewonnen hat, waltet und schaltet er frei mit demselben und ist er eins mit seinem Gegenstande, weil er nicht bloß seinen Verstand daran betheiligt, sondern ihn mit seinem Gefühl und Willen, wie mit seiner Liebe durchdrungen hat. Sobald diese Liebe im Herzen lebendig geworden, ist auch der

Lehrer selbst die Methode, wie es bei Pestalozzi war, als er in Stanz eine Schaar zerlumpter Kinder zu Schülern hatte; und solch eine Methode ist auch ästhetisch wirksam, weil sie überall mit der Anschauung die Empfindung erzeugt, überall den ganzen Menschen bildet. Man kann von der ästhetischen Bildung und der ästhetischen Seite des Unterrichts nicht reden, ohne der Gemüthsbildung der Lehrer Erwähnung zu thun, und von der Gemüthsbildung nicht, ohne die christliche zu fordern. Eine wahrhaft christliche Bildung des Gemüths kann aber nur aus der Vertiefung und Concentrirung des Wissens und aus der harmonischen Entwicklung der leiblichen und geistigen Kräfte entspringen; nicht durch gewisse Formen der Frömmigkeit, durch ein abgeschlossenes Klosterleben und strenger Zucht; denn das kann wohl einen gewissen Firniß und Schein, aber keine Bildung von innen erzeugen.

3. Kapitel.

Der Religionsunterricht.

Die ästhetische Aufgabe des Religionsunterrichtes besteht darin, daß das Gefühl der Ehrfurcht und Liebe nicht durch die Kälte des Verstandes aufgelöst und geschwächt, vielmehr mit der Erkenntniß zugleich das Gefühl entwickelt und das Gemüth erbaut werde. Zu solchem Unterrichte gehört der christliche Sinn des Lehrers, d. h. die Liebe, welche in dem Herzen lebt und die Worte also durchdringt, daß sie wieder in das Herz des Hörers dringen. Durch diese Stimmung soll die einseitig-dogmatische und die einseitig-moralische Erziehung vermieden werden, von welcher jene nur den Glauben betont und der Vernunftentwicklung ihr Recht verweigert, diese aber die pädagogische Berechtigung des Glaubens verkennt und einseitig den Ton auf das Denken und Wollen legt.

Der Glaube.

Die Bibel demonstrirt die religiösen Wahrheiten und Glaubenssätze nicht, wie einen Satz aus der Geometrie, sondern läßt sie erkennen durch die Empfindung, behandelt sie als Objekte der innern Erfahrung. Die Ueberzeugung aber von einer Wahrheit, die in der Empfindung eben dieser Wahrheit beruht, nennen wir Glauben. Gott glauben heißt Gott empfinden. Der Glaube kann seinen Inhalt nur gestalten durch das Medium der Außenwelt. Deshalb ist er wesentlich dichterisch und die Poesie sein mächtiges Organ. Wo die nackte Wahrheit noch nicht wirken kann, wo der Geist noch nicht zu denken und zu wissen vermag: da eilt bereits der Glaube auf Flügeln der Fantasie dem Wissen voran, verwandelt die Welt in ein

Symbol und Bild des göttlichen Geistes und stellt selbigen anschaulich und faßlich vor die fühlende Seele. Der Glaube ist seinem Wesen nach nicht nur dichterisch und zur Dichtung geneigt, sondern der höchste Dichter, und die Religion die höchste Dichtung, weil sie geglaubte Poesie, die Poesie der Wahrheit oder Erkenntniß und Ueberzeugung ist.

Das Wunder.

Indem der Glaube eine Erscheinung in der Sinnenwelt anschauend diese nicht auf ihren Kausalzusammenhang (ihr Naturgesetz) zurückgeführt, sondern unmittelbar auf die erste Ursache, die schöpferliche Urkraft Gottes, mit Ueberspringung aller Mitglieder: so entsteht das, was wir **Wunder** nennen. Je lebendiger der Glaube vom Gefühl durchdrungen ist, desto unmittelbarer und für den Verstand schroffer stellt er sich in seinen Bildungen dar: das Wunder ist des Glaubens liebstes Kind und mit dem Glauben nothwendig gesetzt.

Die biblischen Geschichten.

Indem wir von der ästhetischen Seite jede biblische Geschichte wie ein Gedicht betrachten, fordern wir von der praktisch=methodischen Seite des Unterrichts, daß jede Geschichte wie ein Gedicht behandelt werde. Als Folgerungen ergeben sich:

1) Man darf nicht zu bald nach dem Eintritt des Kindes in die Schule mit den biblischen Geschichten beginnen, sondern muß erst die rechte Zeit abwarten, wo die Schüler das Wort der Schriftsprache mehr in ihre Gewalt bekommen.
2) An der Form der biblischen Geschichten darf nicht gerüttelt und gemäkelt werden.
3) Die biblischen Geschichten müssen ganz fest dem Gedächtnisse eingeprägt werden. Das kräftige Bibelwort wird viel leichter behalten als anderes Menschenwort.
4) Erläuterungen, Besprechungen der Geschichte sollen auch in der Elementarschule nicht ausgeschlossen sein, aber man halte Maß und erwarte nicht zu viel davon.
5) Wer die ästhetische Seite der biblischen Geschichten zu würdigen weiß, der mischt nicht diejenigen Kenntnisse, die man unter dem Namen „Weltkunde" begreift, hinein.
6) Wer die ästhetische Seite der biblischen Geschichten zu würdigen versteht, dem wird es nicht einfallen, selbige durch moralische Nutzanwendungen" und „allerlei nützliche Lehren" verstärken, d. h. schwächen und verwässern zu wollen.

7) So sehr beim Recitiren von Seiten des Schülers auf strengen Anschluß an das Bibelwort zu halten ist, so darf doch der Lehrer nicht glauben, in seiner Darstellung und Schilderung nichts vom Eigenen hinzuthun zu müssen. Hie und da ist die biblische Erzählung oft sehr knapp und kurz; da muß der Lehrer weiter ausmalen.

8) Es ist recht praktisch, zu jeder Geschichte einen passenden Bibelvers, sowie ein passendes Lied ꝛc. lernen zu lassen.

9) Hätte man den ästhetischen Gesichtspunkt im Elementar- und Volksschulunterrichte mehr beachtet, würde man auch die große Bedeutung bildlicher Darstellungen in Kupfern oder sonstigen Gemälden mehr beherzigt haben.

Die biblische Geschichte.

Die Volksschule nimmt die „biblischen Geschichten" der Elementarschule wieder auf, um sie zur biblischen Geschichte zu verarbeiten, d. h. zu einer zusammenhängenden Darstellung des dort in einzelnen Zügen Gegebenen. Die Elementarschule band sich nicht an die historische Reihenfolge, sondern gab die Geschichten dem Kinde nach pädagogischen Rücksichten des näher und ferner Liegenden, des Leichteren und Schwerern. Nun soll die Volksschule auch den objektiven Zusammenhang zum Bewußtsein bringen, aber wiederum von der ästhetischen Rücksicht geleitet, d. h. es soll nicht eine materiell-vollständige, ausführliche pragmatische Geschichte des jüdischen Volkes gegeben, sondern es sollen Charakterbilder gegeben werden von den Hauptpersonen, die im großen geschichtlichen Drama der Bibel handelnd und leidend auftreten. Der Schüler soll sich mit aller Liebe in diese hervorragenden Persönlichkeiten versenken, und durch die Anschauung der heiligen Menschen-Eigenthümlichkeiten und Individualitäten das Wort, d. i. die Lehre vom Reiche Gottes verstehen lernen, wie sie sich in Jesu Christi verkörpert hat.

Was hiebei zu merken ist, hat Verfasser ebenfalls auf vortreffliche Weise sowohl theoretisch als praktisch gezeigt.

Hierauf ist von den **Psalmen** und **Lobgesängen** der **Bibel** die Rede, und da heißt es z. B.: Nie hat die Ehrfurcht und Liebe zu Jehova's Gesetz lebendiger und kräftiger gewirkt, als zur Zeit Davids, des königlichen Sängers, dessen heilige Gesänge die reichste köstlichste Frucht bilden von religiöser Lyrik, die uns aus der alten Zeit überliefert ist. Und hier ist der reiche Born, aus welchem ein Lebenswasser für die christlich-ästhetische Erziehung unserer Jugend fließt. Wir haben die religiöse Lyrik der Bibel bisher viel zu einseitig für dogmatische Zwecke — etwa als Belegstellen abstrakter Lehren einzeln und stellenweis memorirt, — nicht aber von ihrer

ästhetischen Seite benutzt, zu reiner Erbauung und freudiger Aeußerung des religiösen Gefühls.

Verfasser fordert, daß

1) die auserlesensten Psalmenstellen nicht bloß memorirt, sondern auch recitirt, d. h. vorgetragen werden mit Ausdruck, mit schöner Sprache, woran das Kind sich und Andere erfreue, und zwar abwechselnd einzeln und im Chor;
2) wie wir das „Vater unser" öfter beten, und immer mit gleicher Andacht, so müssen auch die Psalmen öfter laut gebetet werden;
3) damit aber nichts Unverstandenes und Unklares gelernt werde, darf die Interpretation nicht fehlen;
4) der Lehrer soll sich aber nicht auf die Psalmen beschränken, sondern auch die in den Geschichtsbüchern zerstreuten Oden, Hymnen und Lieder lernen und vortragen lassen.

Die prophetischen Schriften.

Auch die Hauptstellen aus den Propheten, namentlich aus Jesaias, Jeremias ꝛc. dürfen den Volksschülern nicht unbekannt bleiben; er soll sie aber nicht in einzelnen abgerissenen Versen memoriren, sondern in Gruppen, von denen das Zusammengehörige zur Einheit gebracht ist und als Einheit wirkt.

Die Parabeln Jesu.

Mit den Parabeln ist den Volksschullehrern ein bedeutender Wink gegeben worden, der aber leider bisher noch wenig beachtet ist. Anstatt die abstrakte Katechismuslehre und die Erlösungstheorie im theologischen Gewande mit ihrem ganzen dogmatisch=systematischen Apparate in den Religionsunterricht der Volksschule hineinzuziehen: hätte der Schüler angehalten werden sollen, liebend bei dem Leben des Erlösers zu verweilen, in diese Anschauung sich zu versenken, die Lehre des Meisters überall im Reflex der Thaten desselben zu betrachten, sie aus dem Munde des Heilands selber (wie in der Bergpredigt) zu vernehmen, um die **Idee des Reiches Gottes aus einer sinnigen eindringenden Anschauung der Parabeln zu gewinnen.**

Das geistliche Lied.

Ein Hauptübelstand für die volle ästhetische und religiöse Wirkung dieser Poesie ist der moderne Zuschnitt, den eine übel angebrachte Verbesserungssucht ihr gegeben und wodurch die ursprüngliche Kraft oft sehr gelitten hat. Ein unbedingtes Zurückgehen auf die alte Form, ein rigoristisches Festhalten an derselben ist aber auch nicht zu billigen. Es kommen in der älteren Sprache so manche

Härten und Freiheiten vor, die unserm Ohr nicht wohlthun, und bei deren Umwandlung in die angemessene moderne Form das Gedicht durchaus nichts verliert, sondern gewinnt. Man darf überhaupt an die geistlichen Lieder nicht den strengen Maßstab ästhetischer Kritik legen, wie an das weltliche Lied. Verfasser findet es sehr unrecht, wenn die Kritik so durch die Bank von den Gellert'schen Liedern sagt: sie seien nur gereimte Prosa. Wenn auch einige als matt und prosaisch zu tadeln sind, so ist doch die Mehrzahl für die Form des geistlichen Liedes klassisch zu nennen und Gellert wird für alle Zeiten als eine Zierde unserer Literatur neben Luther und Paul Gerhard anerkannt und verehrt werden müssen.

Die Katechese und der Bibelspruch.

Die Frageform soll sich nicht so breit machen, daß der Vortrag (die akroamatische Lehrform) des Lehrers und die in ihm angeregte Empfindung unterdrückt werde! Ein liebevolles Anschauen ist auch Denken, ja noch mehr als dieses. In keinem andern Unterrichte muß so sehr wie im Religiosunterrichte, die die Innigkeit und Frische der Empfindung störende Thätigkeit des Verstandes in Schranken gehalten werden.

Am Schlusse dieser Abhandlung sagt der Verfasser: der bisherige Religionsunterricht hatte eine krankhafte, weil dogmatische Richtung genommen, und war trotz dem, daß er von dem Konkreten, nämlich der biblischen Geschichte ausging, doch im Abstrakten stecken geblieben. Daß wir jetzt nicht mehr die Bibelsprüche bloß so nebenbei wollen spielen lassen, daß wir die Christenlehre von der Fessel des Katechismus zu befreien suchen, daß wir den geistlichen Liederschatz der Jugend öffnen, sind erfreuliche Symptome rückkehrender Gesundheit, die erst dann zur Blüthe und vollsten Kraft kommen wird, wenn die Bibel wieder ein Volksbuch geworden ist. Dazu gehört nun freilich noch Viel, besonders aber dieß, daß die Religionslehrer wieder den rechten objektiven Standpunkt zur Bibel gewinnen; daß sie dieselbe nehmen, wie sie sich selber darbietet, und sie in der Frische und Ursprünglichkeit ihres Lebens auf sich und die Schüler wirken lassen, unbekümmert um die Streitsätze und Geheimlehren der Theologen oder um den despotischen Glaubenszwang der regierenden Herren. Weil bisher Lehre und Ueberzeugung, Wort und Gesinnung noch gar verschiedene Dinge waren, weil an der dogmatisch zugeschnittenen Lehre sich weder Schüler noch Lehrer erquicken konnte, weil das Gemüth nicht Eins, sondern zerrissen war: konnte auch die ästhetische Stimmung des freudigen Lernens der christlichen Religionswahrheiten nicht aufkommen, konnte nicht jene Harmonie des Gefühles entstehen, ohne welche keine Religiosität denkbar ist.

Das Gebet.

Nachdem überhaupt von der heiligenden Kraft des Gebetes gesprochen ist, heißt es: „das Gebet ist die praktische Definition der Religion, denn es ist die koncrete Darstellung der Einheit und Abhängigkeit, und die schöne Einheit beider Gefühle in Einen Moment zusammengedrängt. In dem Gebet des Lehrers tritt dessen Religion persönlich an die Kinderherzen und vor die Kinderaugen — das Gebet lehrt die Religion bloß durch seine Erscheinung, weil es Religion ist; sowie ein Kunstwerk uns den Begriff des Schönen individuell anschauen läßt, weil es selber schön ist. Versteht es der Lehrer nicht, in seinem Gebete die rechte Stimmung für den Unterricht zu erzeugen, so mag er dann noch so viele ästhetische Hebel in Bewegung setzen, es wird umsonst sein; und weiß er durch sein Gebet nicht die Begriffe der Religion koncret zu machen, so wird auch das anschaulichste Vortragen religiöser Wahrheiten eine leere Abstraktion für das Kindergeräth bleiben.

4. Kapitel.

Die Weltkunde.

Zuerst ist hier von dem Verhältnisse zwischen Geist und Materie die Rede; dann, daß aller Gottesdienst zuerst Naturdienst gewesen, daß der Mensch, ehe er vom Sittlichen zum Göttlichen emporsteigen konnte, schon einer weit vorgeschrittenen Bildung bedurfte, (dem Neuen Testamente mußte das Alte, dem 2. Artikel der 1. vorangehen); eben so wird die ästhetische Wirkung der Natur beschrieben. Dann heißt es: Was unsere Zeit rühmlich auszeichnet, und was sie von dem Alterthum voraus hat, das ist die Naturwissenschaft; was sie aber bei aller Großartigkeit und Ausdehnung der Forschung und des Wissens noch nicht erreicht hat, das ist der durch das Naturstudium vermittelte sittlich-religiöse Sinn und die ästhetische Bildung. Der Verstand ist für die Natur gewonnen, aber wir müssen auch das Herz dafür gewinnen, und namentlich muß auch das Volk ein Naturgefühl bekommen, wenn sein Gottesgefühl lebendig bleiben soll. Auch der Taglöhner soll von der Scholle, die er im Schweiße seines Angesichtes bearbeitet, gern und freudig aufblicken zum Himmel, der sie fruchtet und fruchtbar macht; der Bauer soll in dem keimenden Korn die Gotteskraft schauen; und selbst der vom Naturleben so entfremdete Fabrikarbeiter soll an demselben neue Stärkung und Erquickung seines inneren Menschen finden, daß ihm des Sonntags, wenn er sich im freien Felde ergeht, die aufsteigende

Lerche ein Loblied des Höchsten singe, und die bunte Blume ihm die Allmacht und Güte Gottes predige. (Vergl. 1 Bd. Art. Graser.)

Der Unterricht in der Weltkunde muß also ebenfalls den ästhetischen Charakter an sich tragen. Dieser Charakter fehlt aber jener Naturkunde, die in der abstrakten Systematik stecken bleibt, die über die Verstandessphäre nicht hinaus kommt, die weiter nichts will, als die Materie zergliedern, die Kräfte klassificiren, ein Wissen von der Natur zu erzeugen, die von der Anschauung sogleich zum Begriffe fortschreitet und die ins Spiel gezogene Empfindung und Fantasie für einen Raub an der Zeit hält.

Die Methode in Beziehung auf die ästhetische Seite des weltkundlichen Unterrichts wird auf den Satz zurückgebracht: „der Schüler lerne die Dinge anschauen von Seiten der Kraft, die in ihnen wirkt. Der Elementar-Unterricht muß in der Naturkunde dahin wirken, daß er ein lebendiges Gefühl für das Naturleben erzeugt, daß er in dem Sichtbaren zugleich das Unsichtbare erkennen und empfinden lehrt. Wir müssen darum unsere Kinder zuvörderst auf die Stufe unserer heidnischen Altvordern stellen, welche die Dinge nicht einseitig nach ihrer materiellen, sondern zugleich von ihrer übersinnlichen Seite anschauten; ja denen die letztere noch näher lag, als sie uns jetzt liegt, weil sie viel kindlicher dachten als wir, bei denen das Gefühl vom Verstande beherrscht und niedergehalten wird. Daß der innige Wechselverkehr, in welchem das Kind zur Welt sich befindet, fort und fort erhalten werde, dazu muß der Elementarunterricht vor Allem den Grund legen.

Das Mährchen bietet sich hiezu als treffliches Mittel dar, denn die Volkssage und das Volksmährchen wurzeln ganz vorzüglich in den Tiefen gemüthlicher Naturanschauung und religiösen Kindersinnes. Das Mährchen entstand in der Kindheitsepoche der Völker, wo man noch auf unvollkommene Art über die Erscheinungen der Natur nachzudenken vermochte. Die Räthsel der Natur, welche der reflektirende Verstand nicht zu lösen vermochte, löste die Phantasie mit ihrem neckischen launenhaften Spiel, und durch den Kontrast ihrer Wunderwelt mit der natürlichen Welt stellte sie das über die Materie herrschende und in ihr waltende Naturleben vor die innere Anschauung. Aus der Genesis des Mährchens leuchtet der tiefe religiöse Grund hervor.

Ein Kind, welches das Unglück gehabt hat, daß ihm keine Mährchen erzählt wurden, wird ein leeres Stück Feld in seinem Gemüthe behalten, das in späteren Jahren gar nicht mehr angebaut werden kann — zum Nachtheil seiner ganzen Weltanschauung. Die Mährchen müssen das Zuckerbrod bilden, wodurch die Kleinen für die Naturkunde gewonnen werden, und einen guten Vorgeschmack von

ihnen bekommen. Nichts Langweiligeres und Pedantischeres als ein Lehrer, der in seinem heiligen Amtseifer bei dem ersten Eintritt seiner Schüler fragt: wie viel Wände das Schulzimmer habe und wie viele Fenster, und wie die Tafel aussehe und der Schnitt eines Buches? Mögen immerhin „Anschauungs= und Denkübungen" auf dem Stundenplan verzeichnet sein: die Mährchen gehören auch zu den Anschauungsübungen, und zu den ersten Stufen der Naturkunde.

Biographien und Charakterbilder.

Der ganze Elementar= und Volksschulunterricht soll biographisch gehalten werden, weil er anschaulich sein muß, weil er die Begriffe im Individuum konkret machen, in die Individualitäten sich vertiefen soll. Darum muß die Menschen= wie die Naturgeschichte biographisch gehalten werden und sie erfaßt in so weit den Geist und das Gemüth des Volksschülers als dieß geschieht. Aber mit den Biographieen allein ist es noch nicht genug; sie dürfen nicht bei dem Individuellen und Besonderen, das sie behandeln, stehen bleiben; sondern müssen in dem einzelnen Falle das Allgemeine, das Gesetz und Wesen, die Gattung und Idee zur Anschauung bringen: sie müssen Charakterbilder sein. Nur dadurch werden wir des unendlich sich ausdehnenden Stoffes der Weltkunde Herr, daß wir aus der reichen Fülle des Anschauungs=Materials einzelne wenige Individuen fixiren, und durch die intensive Anschauung derselben den Mangel des Extensiven ersetzen. Der Geschichtsunterricht der Volksschule kann dem Schüler weder das ganze Alterthum, noch das Mittelalter 2c. vorführen — nach Art jener Lesebücher und Leitfäden für die „allgemeine Weltgeschichte"; nicht einmal die deutsche Geschichte kann da im Zusammenhange behandelt werden. Wohl aber ist es möglich, in den vollständig und eindringend ausgeführten Bildern eines Lykurg und Solon, eines Perikles oder Alexander d. Gr. den Charakter griechischen Lebens; in den Bildern eines Romulus und Tullus Hostilius, Pyrrhus und Fabricius, der beiden Gracchen und des Kato, Marius und Sylla, die Grundzüge des römischen Lebens; in einem Karl d. Gr. und Heinrich dem Städteerbauer, Friedrich Rothbart und Friedrich II., Luther und Zwingli, Wallenstein und Gustav Adolph von Schweden 2c. die mittlere und neuere Zeit nach ihren wesentlichen Merkmalen darzustellen. Dazu gehört nun freilich mehr, als bloß eine detaillirte Erzählung von den Begebenheiten, die sich an das Leben solcher Persönlichkeiten knüpfen; — es müssen die Fakta so aufgestellt und dargestellt werden, daß überall der Geist hervorleuchtet; daß die Idee, welche das Zeitalter bewegte, in einer hervorragenden Persönlichkeit ihren prägnanten Ausdruck fand, durch den Stoff hindurch scheint und eben dadurch die

Monographie zu einem Kunstwerke macht, worin das Einzelne durch ein ieeales Band verknüpft ist und das eben dieser Harmonie der Theile willen zugleich auf den erkennenden Geist und die empfindende Seele wirkt. Die Idee muß von dem Schüler zugleich geschaut und gefühlt werden; wenn das nicht geschieht, ist sie ihm auf dem Wege der Reflexion und des Raisonnements nimmer beizubringen. Schade, daß für ästhetisch abgerundete, prägnante, die geschichtlichen Ideen klar vor die Anschauung stellende „Geschichtsbilder" noch so wenig geschehen ist.

Der Geschichtsunterricht kann schon in der Elementarschule beginnen und zwar mit der Sage. So bedeutungsvoll das Mährchen für die Naturkunde, ist die Sage für die Geschichte; sie ist die mythische Vorstufe derselben, wo das Volksgemüth noch in ungetrennter Einheit und kindlicher Unmittelbarkeit sich verkörpert; wo die Fantasie Heldengestalten malt, deren Glanz noch weit hinein in die wirkliche Geschichte strahlt und dieser einen poetischen Schimmer und Duft verleiht, woran sich das Herz erquickt und der Wille stärkt. Wenn ein Bauernknabe von 8 Jahren die Geschichte Noa's und Abrahams versteht, so versteht er nicht minder auch die Erzählung von der Argonautenfahrt und den Heldenthaten eines Achilles und Hektor; und wenn die altteſtamentlichen Geschichten der Bibel unschätzbar sind für die Entwickelung des religiösen Geistes unserer Kinder, so sind es die griechischen Heldensagen nicht minder für die Entwicklung des sittlichen Geistes.

Naturgeschichte.

Der Lehrer lasse von dem Wahne ab, als sei dieselbe wie eine systematische Wissenschaft in extensiver Vollständigkeit zu lehren, wie sie in der überwiegenden Mehrzahl unserer Lehrbücher angestrebt worden ist. Es ist recht gut, wenn der Lehrer eine Uebersicht zur Hand hat, und er kann nicht alles mit gleicher Ausführlichkeit biographisch behandeln: aber ein Buch, das da kleine Monographieen einzelner Naturkörper böte, welche den Lehrer wie dem Schüler mit selbigen so vertraut, so heimisch in dem eigenthümlichen Leben des Objektes machten, daß sich das Gemüth daran betheiligte und diesem das spezifische Leben des Gegenstandes zum Bewußtsein käme, wäre sehr wünschenswerth, indem sie den Lehrer veranlaßten, zuweilen Halt zu machen, und das ganze bereits Errungene auf einen Punkt zu konzentriren. In dem Einzelnen muß schon das Ganze sich offenbaren, und wie uns in jedem kleinsten Naturobjekt immer die ganze Natur mit der Fülle ihres Lebens entgegentritt, so sollte auch in dem Unterricht die Idee des Naturlebens aus der innigen Anschauung einer Pflanze eines Steins oder eines Thieres hervorgehen. Man

braucht nicht erst eine Menge von Spezies zu beschreiben, um von der Gattung reden zu können, nicht erst in dem einen Kursus die äußere Charakteristik, in dem anderen „die Anatomie," im dritten „die Physiologie" der Thiere zu geben; sondern man kann schon von vornherein den Einen Naturkörper so anschauen lassen, daß in dem Einzelnen die Familie, das ganze Reich angeschaut wird, daß in der Physiologie eines Thieres schon seine Psychologie hervortritt. Bei einer vorwaltend biographischen Behandlungsweise kommt es darauf an, einen Naturkörper recht lange, gründlich, allseitig und ganz con amore zu betrachten. Da die Natur ein großer Organismus ist, wo in dem Einzelnen immer das Ganze sich abspiegelt, jeder Theil auf einen großen Zusammenhang hinweist, mithin die Naturwissenschaft wesentlich eine vergleichende ist: so führt die biographische Methode überall, trotz dem, daß sie sich ganz in das Einzelne zu vertiefen scheint, zum Allgemeinen und Ganzen.

In gleicher Weise wird auch der Unterricht der Geographie erst dann wahrhaft lebendig werden, wenn wir sowohl für die physische als die Kulturgeographie dem Schüler Lebensbilder vorführen: dort Landschaftsbilder (z. B. von Wassersäulen, Vulkanen, einem Urwalde, einer Alpennatur) hier Kulturbilder, welche auf den Landschaftsbildern fußend in ästhetisch vollendeter Darstellung und in geographischem Sinn und Geist verfaßt dem Schüler das Menschenleben mit seiner Sitte, Geselligkeit, Religion und Staatsverfassung im Wechselverhältniß des Grundes und Bodens, worauf das Alles erwachsen und sich bewegt, anschaulich vorführen.

Die ganze Geographie als Wissenschaft kann der Schüler nicht studiren; er muß sich auch hier mit Bruchstücken begnügen, aber diese Bruchstücke müssen ihm auf ästhetischem Wege zum Ganzen werden, und die geographischen Charakterbilder müssen ihn über die abstrakte Trennung einer topischen, physikalischen und politischen Geographie hinausführen.

Ueber die religiöse Ansprache, welche in dem natur-historischen Unterricht statt findet, heißt es: Eine abstrakte, leere und unwirksame Einwirkung auf das Gemüth des Schülers ist, wenn man bei jeder Gelegenheit salbungsvolle Phrasen von Gottes Liebe und Güte, Vorsehung und Weisheit anbringt 2c.; abstrakt ist aber auch die Behandlung des weltkundlichen Stoffes, wenn man alles auf mechanischem und physikalischem Wege erklären will, nur die blinde Naturkraft walten läßt, und die Natur als von der Natur gemacht erhalten und regiert darstellt. Der religiöse Glaube ist auch hier die Seele unsers Wissens und dasjenige, was die Räthsel des Verstandes löst 2c. Wir müssen also den empirischen Weg verlassen und das innere Auge des religiösen Glau=

bens öffnen, dem zu Folge wird die Natur als eine stufenweise Offenbarung Gottes betrachtet, in welcher der Gegensatz von Geist und Materie verschwindet, weil alles Naturleben auf seine Weise das göttliche Leben darstellt.

Gedichte.

Die deutsche Literatur ist reich an klassischer Poesie, die sich auf Geschichte, Geographie und Naturbeschreibung bezieht, und dieser Reichthum muß fortan in Kontribution gesetzt werden. Wenn der Lehrer die Geschichte Friedrichs Barbarossa behandelt, so theile er Scenen aus Grabbe's Drama dieses Namens mit: dann werden die Heldengestalten Fleisch und Blut gewinnen, die Persönlichkeiten lebendig an die Seele der Schüler herantreten und mit dem historischen Bewußtsein wird sich zugleich das sittlich-nationale entfalten — der ganze Mensch wird ergriffen.

Soll die deutsche Jugend des deutschen Volks nichts von Schiller und seinem Wilhelm Tell, Wallenstein und dem Mädchen von Orleans erfahren? Nichts von Uhlands Romanzen und Dramen, welche letztere in der Schule noch mehr wirken werden, als auf dem Theater, das sie verschmäht? Sollen die vaterländischen Klänge eines Theodor Körner nie das Ohr eines Volksschülers berühren? Meint man, so etwas sei Luxus für die infima plebs? Nun, dann ist die sittliche Bildung selber Luxus und eine Menge von Namen und Zahlen, die der Schüler sobald als möglich vergißt, das Wesen der Geschichte.

Der Kosmos in der Volksschule.

Für denselben verlangt Verfasser, wie er sagt, extensiv nicht vielmehr als das, was man bisher unter „gemeinnützigen Kenntnissen", so für die Volksschule erstrebt hat; aber man lehre die gemeinnützlichen Kenntnisse so, daß sie in einem gemeinschaftlichen Mittelpunkte, nämlich in der Geographie zusammen kommen. Wenn man unter Geographie nicht mehr die trockene Erdbeschreibung versteht, die sie früher war, sondern die aus innerer Verbindung der Geschichte und Naturwissenschaften erwachsene Disciplin, welche die Erde als den Wohnplatz des Menschen und die nothwendige Wechselwirkung beider kennen lehrt: so kann man wohl sagen, der Volks-Schullehrer solle weder Naturlehre noch Geschichte, sondern er solle Geographie treiben, d. h. aus sämmtlichen sogenannten Realien ein Ganzes aufbauen, worin die einzelnen Bruchstücke ihre Einheit finden, die in dem Namen „Weltkunde" ausgesprochen ist. Was dem Volksschüler aus der Physik, Astronomie, Naturbeschreibung 2c. mitgetheilt wird, geht Alles auf den Einen Zweck hinaus, daß er sich

der Welt gegenüber orientire, sein Verhältniß zu ihr begreifen, ein Weltbewußtsein zu gewinnen lerne. (Vergl. damit Anhalt im 3. Bde. dieses Werkes.)

Die erste Stufe des weltkundlichen Unterrichts muß die Naturgeschichte bilden, und zwar mit den Thieren, Pflanzen und Steinen der Heimath beginnend; aber nicht eine Naturgeschichte, wie sie in unsern Kompendien bearbeitet ist, sondern in kleinen Monographien bestehend, die sämmtlich eine Tendenz auf die Geographie haben.

Die zweite Stufe behandelt die Grundanschauungen der Physik, wiederum mit Rücksicht auf die physikalische Geographie, also die Grundlehren von „Feuer, Wasser, Luft und Erde." Hier greifen Charakterbilder fördernd ein (z. B. Schilderungen des Sprudels in Karlsbad und des Geysers auf Island, eines Seesturmes, Erdbebens — wobei die entsprechenden Erdlokale gleich mit zur Anschauung kommen. Daran schließt sich für die dritte Stufe die physykalische und mathematische Geographie in ihren Hauptzügen, mit Landschaftsbildern aus den Hauptzonen &c.

Hat der Schüler sich räumlich auf der Erde orientiren gelernt, so soll es auch zeitlich geschehen; es tritt nun die Geschichte ein, die so gut wie Naturbeschreibung und Physik ein Moment der Geographie ist, das nothwendig der Kulturgeographie voran gehen muß. Die Geschichte hat es aber für unseren Zweck mit den „Kulturstufen" der Menschheit zu thun, beginnt also mit dem Jäger, Fischer (Blicke auf die wilden Völker der Gegenwart,) dem Nomaden und Ackerbauer in einzelnen charakteristischen Zügen, und wendet sich dann an die Hauptkulturvölker, also: die alten Aegypter, wo in das historische, das geographische fortwährend hineinspielt, die Griechen (Alex. Zug nach Indien bringt auch dieses Wunderland zur Sprache), die Römer (deren Geschichte dem Volksschüler konkrete Bilder gibt zur Erkenntniß der Verfassungen) und endlich die Deutschen, für deren Geschichte und Geographie bereits das Lesebuch gut vorgearbeitet hat. Von der Verfassung Deutschlands aus wird ein vergleichender Blick auf die übrigen Staaten und ihre politischen Grenzen geworfen. Nun findet die Kulturgeographie tüchtigen Grund und Boden, und die Charakterbilder werden verstanden.

Fünftes Kapitel.

Der Muttersprache Unterricht.

Nachdem von der Sprache als Kunstwerk des Menschen überhaupt und von dem bildlichen und plastischen Ausdruck derselben geredet ist, wird die Aufgabe, welche der Sprachunterricht nach der

ästhetischen Rücksicht hat, näher bestimmt. Dieselbe besteht darin, 1) daß die logische Betrachtung die phonetische, die grammatische nicht die onomatische Seite zurückdränge; 2) daß der Schüler zur Anschauung und zum Genuß derjenigen Mutterschriften unserer Nationalliteratur komme, worin sich der poetische Geist der Muttersprache ebenso faßlich für das Volk als in idealer Schönheit und sittlicher Reinheit verkörpert hat. Diese ästhetische Rücksicht fällt mit der nationalen und ethischen unmittelbar zusammen.

Wir haben es tüchtigen Methodikern, wie O. Schulz, Mayer, Otto, neuerdings Vernaleken — zu danken, daß in den „Sprachbüchern" der Volksschulen nun auch ein „onomatischer Abschnitt" (Uebungen in der Anwendung der Wortbildung und Ableitung) zu finden ist. Es muß dem Schüler die Genesis des abstrakten Begriffs aus dem konkreten, der nothwendige Zusammenhang der eigentlichen und uneigentlichen Bedeutungen eines Wortes, mit Einem Worte: das Ineinanderspielen des Sinnlichen und Uebersinnlichen in der Sprache zum Bewußtsein kommen. Wie dieser Forderung in den genannten Beziehungen genügt werden kann, wird auf praktischem Wege durch Beispiele gezeigt.

Dann ist von den Gleichnissen insbesondere die Rede, und von dem Heranziehen des Dialektes im Unterrichte in der Schule.

Das Lesebuch.

Hier wird gesagt, daß zur Auffassung des Inhaltes der analytische Weg, zur Kenntniß der Grammatik der synthetische Weg eingeschlagen werden muß. Das Sprachstück als Sprachganzes aufzufassen, stört die grammatische Betrachtung den Eindruck des Ganzen.

Der eigentlich grammatische Curs muß synthetisch sein. Für die Synthesis werden dem Schüler einzelne Sätze vorgeführt, die nur so viel enthalten, als zur Veranschaulichung des grammatischen Gesetzes nothwendig ist. So wird die Aufmerksamkeit des Schülers nicht durch den Inhalt abgeleitet, und die Regel desto prägnannter hervorgehen. Das Lesebuch wird aber immer herbeigezogen, um fernere Beiträge zur Erläuterung des grammatischen Gesetzes zu liefern. Das Richtige hat Professor Hiecke in seiner Abhandlung: „Zur Methodik des grammatischen Unterrichts in der Muttersprache auf Volksschulen (Päd. Monatsschrift, 1849, 2.) getroffen. Treibt man auf solche Weise die Grammatik, so wird nicht bloß das Verständniß des Satzes eröffnet, sondern es wird dem Schüler auch die Idee der Sprache, d. h. das Walten des Sprachgeistes, welcher Worte und Sätze formt, zur Empfindung gebracht — lediglich

dadurch, daß er sich ganz in die individuelle Spracherscheinung vertieft. Während in der abstrakten Grammatik jede Stufe ein aus dem Ganzen herausgerissenes Stück ist, eine Regel hundert andere nothwendig macht und erst mit diesen zum vollen Verständniß kommt: ist hier jede Stufe ein vollendetes Ganze, tritt in jedem Satz=Individuum die ganze Grammatik auf.

Darauf ist von dem ästhetischen Gehalte des Lesebuchs die Rede. Die ästhetische Seite des Lesebuchs und die ästhetische Wirkung desselben wird so lange geschwächt bleiben, als man den nationalen Gesichtspunkt außer Acht läßt.

Das Lesebuch ist für die Volksschule das Barometer, an welchem die Luft, die in ihr weht, gemessen wird. Die deutsche Volksschule hat die Aufgabe, eine deutsche Volksbildung zu erzeugen, d. h. diejenige Bildung, welche sich unmittelbar durch die deutsche Sprache und den in ihr wehenden Nationalgeist, ohne das Herbeiziehen fremder Kulturelemente gewinnen läßt. Unsere Klassiker haben nicht bloß für die Gelehrten und Hochgebildeten ihre Meisterwerke geschaffen, sondern auch für das ungelehrte und ungebildete Volk, für die ganze Nation, diese große Einheit, die auch den geringsten Taglöhner mit einschließt.

Das Lesebuch soll die bewährtesten volksthümlichen Werke unserer Literatur in einer zusammenhängenden, vollständigen, in sich abgeschlossenen Reihe darbieten. Ist dieß erreicht, dann bleibt auch die ästhetische Wirkung nicht aus.

Verfasser neigt sich der Ansicht zu, welche sich in dem Antrage des Professor Hiecke im Kreislehrerverein Merseburg, betreffend die „Aufnahme und Erklärung deutscher Dichter in der deutschen Volksschule" gesprochen hat und sagt unter den vielen trefflichen Bemerkungen, welche er über diesen Gegenstand anknüpft, daß für die Volksschule Uhland die meiste Ausbeute gewährt.

6. Kapitel.

Im sechsten Kapitel ist vom Schönschreiben die Rede. Die Hauptsache ist die Vorschrift des Lehrers; je mehr dieser selbstthätig eingreift, desto mehr wird ein gleichmäßiger Zug in der Klasse sichtbar werden. Der Lehrer muß in den Heften des Schülers die schwachen Seiten der Handschrift und die Buchstaben, bei denen vorzugsweise gefehlt, zu finden wissen. Der verfehlte Buchstabe wird an die Tafel gemalt und von dem Publicum recensirt. U. s. w.

Siebentes Kapitel.

Das Rechnen und die Formenlehre.

Die Formenlehre hat nach der Ansicht des Verfassers bisher in der Volksschule nicht diejenige Würdigung gefunden, die sie verdient. Mit Einer Stunde kann dieß Lehrobjekt nicht abgethan werden; es müssen ihm zwei Stunden wöchentlich gewidmet werden, und das Rechnen hat die fehlende Stunde abzugeben, denn dieses ist zum Uebermaß betrieben worden, weil man die abstrakte und formelle Verstandesbildung überschätzt hat. In Folge dieser Ueberschätzung hat man auch die ästhetische Seite des Rechnens ganz übersehen; man hat die Anschauung sich nicht in das Zahlobjekt als solches vertiefen lassen. Nur da, wo das Objekt als Einzelwesen erscheint, in dem Individuum aber die Idee des Ganzen zu Tage kommt, ist man der ästhetischen Wirkung sicher.

Verfasser ist der bisherigen Methode im Rechnen dadurch entgegen getreten, daß er jede Zahl ganz einfach als Individuum anschauen ließ, daß nicht mehr die Operation den Eintheilungsgrund bildete, sondern aus der allseitigen Anschauung jeder einzelnen Zahl sich die Operationen von selber ergeben. Indem sich so die ganze Stufenfolge der Uebungen unendlich vereinfacht, gewinnt der Schüler Zeit und Lust, sich in das Zahlindividuum zu vertiefen, mit seinem Gesetz und Wesen vertraut zu werden. Er braucht die Regel nicht mehr von der Zahlenanschauung zu abstrahiren, sondern hat sie bereits in der Art und Weise seiner Anschauung; er rechnet die Exempel nicht nach allgemeinen Regeln, sondern entwickelt selber die Regel aus dem einzelnen Falle.

Achtes Kapitel.

Der Gesang.

Trefflich ist alles, was der Verfasser auch über diesen Gegenstand mittheilt. Hier kann aber nur sehr Weniges davon ausgehoben werden. In Beziehung auf den Choralgesang heißt es: „Derselbe ist und bleibt die Hauptaufgabe der Volksschule. Diese hat sich aber vor zwei Extremen zu hüten: einmal, daß sie bloß den Choralgesang kultivirt und den Figuralgesang verbannt, oder aber mit kunstvollen Liedern und Chören prunken will, ohne die einfachste Choralmelodie fest einzuprägen. Sie muß für ihre materielle Aufgabe eine Durchschnittszahl, ein Minimum festsetzen, unter welches keine hinunter darf. Wenn dreißig der gangbarsten Choräle unverlierbar dem Tongedächtnisse eingeprägt worden sind, und wenn neben

diesem materiellen Ziele zugleich das formelle glücklich erreicht ist: ein reiner ausdrucksvoller Gesang, Sicherheit in der Intonation und die Fähigkeit, nach der Notenschrift eine einfache Melodie vom Blatte zu singen: so ist damit Viel, sehr Viel erreicht, und eine keineswegs leichte Aufgabe gelöst. Ein fortdauernd vierstimmiger Choralgesang der ganzen Gemeinde läßt sich nach der Ueberzeugung des Verfassers nicht erreichen; ebenso widerstrebt nach seinem Urtheile die Zweistimmigkeit dem feierlichen Ernste des Chorals, der seine Würde weit besser im unisono wahrt. Für den rhythmischen Gesang ist Verfasser nicht. Er sagt z. B.: man will den Choral jetzt rhythmischer machen, in der guten Meinung, ihm zu seinem alten Wesen und Ansehen, das er im Laufe der Zeit verloren hat, wieder zu verhelfen, ohne zu bedenken, daß eben diese größte Einfachheit, dieser langsame gleichmäßige Fortschritt seiner Bewegung es ist, was ihn zum Kirchengesange einer Gemeinde so geschickt macht. Durch den Rhythmus würde bei daktylischen Versmaaßen eine hüpfende Bewegung erzeugt, die oft geradezu komisch sein würde, und auch bei dem Jambus nach unnatürlich bliebe. Wollte man das sprachliche Metrum in „Wer nur den lieben Gott läßt walten" auch in musikalischen Längen und Kürzen ausdrücken, so würde wohl eine größere Schnelligkeit und Hast, eine größere Durchsichtigkeit und Luftigkeit erzeugt, aber wahrlich nicht eine größere Würde. Es ist gerade die gleichförmige Taktbewegung, welche dem Sänger die möglichste Freiheit läßt und die größte Sicherheit gewährt, so daß er sich ganz den durch den Inhalt des Liedes angeregten Gefühlen überlassen kann, und während die Melodie die Empfindung des Gesungenen verstärkt und vermittelt, die Aufmerksamkeit des Sängers auf seine singende Thätigkeit so wenig als möglich in Anspruch genommen wird. Die Seele des Chorales ist ja die Andacht, die unbedingte Hingabe des Gemüthes an Gott; aber diese unbedingte Hingabe wird zu einer bedingten, sobald die künstlerische Selbstthätigkeit verlangt wird, welche Mühe macht. Der gemeine Mann, der Bauer und Handarbeiter, welcher kaum mehr als Ein Mal in der Woche ein Buch zur Hand nehmen kann, würde mit seinem Lesen schlimm daran sein, bei dem schnellen Tempo des rhythmischen Gesanges; aber auch der Gebildete würde nicht gern die Ruhe und Freiheit der Betrachtung vermissen, welche ihm durch den sogenannten unrhythmischen Choralgesang gewahrt wird. Eine Gemeinde, die es zu einer rhythmischen Produktion mit Mühe und Noth gebracht hätte, würde über Kurz oder Lang in die alte unrhythmische Weise unwillkürlich zurückfallen.

Die Volksschule kann die Zeit, welche sie auf Einübung der „rhythmischen" Choräle verwenden müßte, besser und zweckmäßiger gebrauchen durch Heranziehen liturgischer Gesänge für den vierstim-

migen Chor, welcher in seinen Männerstimmen aus wohlgesinnten Jünglingen und Männern gebildet wird. Daß der protestantische Kultus, welcher einseitig auf die Predigt den Hauptton legt, vielmehr das Gefühl ergreifen, und die Gemeinde zusammenhalten müsse, wird ohne Widerspruch anerkannt. Aber wie wenig ist bis jetzt geschehen, diesen Uebelstand zu heben! Auch die Volksschule kann und muß in dieser Hinsicht mehr thun; und sie wird es auch in dem Maße, als der Schulbesuch immer regelmäßiger, die Vorbereitung durch Kleinkinderschulen allgemeiner und der Eifer der Lehrer für die Sache neu belebt wird.

Neuntes Kapitel.

Das Zeichnen.

Nachdem das Verhältniß des Zeichnens zu der menschlichen Natur und das Wesen dieser Kunst dargestellt ist, wird der Gang des Unterrichts in diesem Gegenstande beschrieben; ebenso das methodische Verfahren bei demselben historisch bezeichnet, und die Lehrweise der Gebrüder Dupuis in Paris charakterisirt, worauf der Verfasser die Lehre folgen läßt, daß das perspektivische Zeichnen ein Hauptmittel für die Volksbildung, und im Organismus des Zeichnens der menschliche Körper die Spitze desselben sei. Der Zeichenunterricht sei ein Ganzes! Das muß auch die Parole für unsere deutschen Volksschulen werden, wenn sie den Segen des Zeichnens erfahren sollen. Zuletzt ist noch von der Wichtigkeit dieses Gegenstandes für den Volksschulunterricht die Rede; deßhalb sollten selbst für jede Dorfschule vier Stunden wöchentlich das Minimum für diesen Gegenstand sein. Kann ein Mensch zeichnen, so versteht er die Materie zu formen, d. h. geistig zu gestalten; so weiß er sich als den Herrn der objektiven Welt, weil er ihre Mannigfaltigkeit und Zufälligkeit unter das Gesetz und die Regel der Einheit zu bringen gelernt hat. (Vergl. damit Anhalt über diesen Gegenstand!)

Der Handlanger und Geselle, sobald er Einsicht und Bewußtsein bekommt von dem Risse, nach welchem er arbeitet, ist nicht mehr bloßer Handlanger und Geselle, d. h. bloßes Mittel zum Zweck, bloße Maschine; sondern er fühlt sich als ein dem Meister ebenbürtiges Wesen, und als solches arbeitet er nicht mehr blindlings, mechanisch, sondern sehend, geistig.

Wenn das Volk erst zeichnen kann, wird es auch Freude finden, am Anschauen schöner Gemälde, ja dieses Anschauen wird einen wesentlichen Bestandtheil seines Lebensgenußes bilden und zugleich seiner gemüthlichen Bildung. Die Künstler werden dann mit dem Volke und für dasselbe arbeiten und vom Volksgeiste sich gehoben

und getragen fühlen. Ist erst aus dem Innern des Volkslebens heraus die Kunst wieder geboren, dann wird ein lebendiges nationales Bewußtsein sich bilden und ein lebendiges Gefühl christlicher Gemeinschaft sich entwickeln. Denn der Geist wirkt nur dann sicher und nachhaltig auf das Volk, wenn er die Empfindung ergreift, d. h. ästhetisch wirkt. Möge darum der Staat entschiedener in der Gesammterziehung des Volkes den ästhetischen Weg betreten, nicht im Widerspruche der Verstandeskräfte, sondern in bester vollster Harmonie mit dem denkenden Geist.

Schleiermacher

(Friedrich Ernst Daniel),

geboren zu Breslau 1768, erhielt seine Schulbildung auf dem Pädagogium der Brüdergemeine in Niesky, widmete sich dann im Seminarium zu Barby dem theologischen Studium und bezog 1787 die Universität Halle. Später war er Erzieher bei dem Grafen Dohna-Schlobitten auf Finkenstein in Preußen und trat sodann in das Seminar für gelehrte Schulen in Berlin unter Gedikes Leitung. Von 1794 an lebte er dem Predigeramte, wurde 1802 Hofprediger in Stolpe, 1804 Universitätsprediger und Professor der Theologie und Philosophie zu Halle; von 1807 an lebte er ununterbrochen in Berlin und erhielt 1810, als die neue Universität dortselbst eröffnet wurde, eine ordentliche Professur an ihr. Er starb 1834. Seine sämmtlichen Werke erscheinen seit 1835 in drei Abtheilungen, die erste unter dem speziellen Titel „Zur Theologie;" die andere „Predigten;" die dritte „Zur Philosophie". Schleiermacher hat in seinem Leben dreimal Vorlesungen über die Erziehungslehre gehalten, welche Platz herausgegeben hat. *)

Als ehemaliger dankbarer Schüler Schleiermachers fühlte sich deshalb Herr Dr. Eisenlohr berufen, die Grundgedanken Schleiermachers über Erziehung zusammen zu stellen und in eine übersichtliche Ordnung zu bringen, um dadurch die Auffassung derselben zu erleichtern.

Derselbe hat schon mehrere gehaltvolle pädagogische Erzeugnisse geliefert. Die Verdienste, die er sich hiedurch erworben hat, vermehrte er noch insbesondere dadurch, daß er die Schleiermachischen

---

*) Erziehungslehre. Aus Schleiermachers handschriftlichem Nachlasse und nachgeschriebenen Vorlesungen herausgegeben von L. Platz. Berlin 1849. S. 1 — 816. (Schleiermachers literarischer Nachlaß Zur Philosophie VII. Bd.)

Ideen über Erziehung zusammengestellt und herausgegeben hat in der Schrift:

Die

Idee der Volksschule

nach den Schriften

Dr. Friedrich Schleiermachers.

Dargestellt

von

Dr. Theodor Eisenlohr,

Seminar=Rektor in

Nürtingen

(Reutlingen und Leipzig.

Karl Möcken, Verlagsbuchhandlung

1852.)

In der Einleitung erklärt sich Herr Dr. Eisenlohr über die Gründe, die ihn zur Herausgabe dieser Schrift bestimmten. Sie liegen darin, daß die pädagogischen Principien Schleiermachers noch zu wenig bekannt sind, und für die gegenwärtige Zeit doch eine so große Wichtigkeit haben. Seine Prinzipien erfreuten sich keiner öffentlichen Gunst, wovon die Hauptursache in dem Umstande zu liegen scheint, daß das Eingehen in die kunstreichen Entwicklungen und dialektischen Prozesse der Schleiermacherschen Geistes=Erzeugnisse überhaupt schon eine eigenthümliche Aufgabe ist, welche sich bei der vorliegenden Erziehungslehre noch dadurch erschwert, daß bei dem Mangel einer letzten Bearbeitung durch den Verfasser die Klarheit der Gliederung und Gruppirung der Gedanken und die Durchsichtigkeit der Darstellung da und dort fehlt.

Als ehemaliger dankbarer Schüler Schleiermachers fühlte sich deßhalb Herr Dr. Eisenlohr berufen, durch vorliegende Arbeit die Grundgedanken Schleiermachers zusammen zu stellen und in eine übersichtliche Ordnung zu bringen, um dadurch die Auffassung derselben zu erleichtern. Er glaubt auch dadurch einem gefühlten Zeitbedürfniß entgegen zu kommen, weil die Schleiermachschen Grundsätze

in unserer Zeit des Zwiespalts mehr als irgend andere versöhnend zu wirken vermögen, und besonders das, was er über das Verhältniß der Aufgabe der Familie, des Staates, der Kirche und der Schule zu einander gesprochen hat, einer eingehenden Prüfuug unterzogen zu werden verdient.

Der eigenthümliche Charakter dieser Schrift besteht darin, daß Erziehung und Unterricht vom Standpunkte des gemeinsamen Lebens in ihr dargestellt werden. Die Erziehung soll den Menschen befähigen, in das Leben einzutreten, was er vorfindet, aber auch die Freiheit und Kraft in ihm entwickeln, um den Unvollkommenheiten entgegen zu wirken und in die sich darbietenden Verbesserungen mit Kraft einzugehen. Diesem Ziel entsprechen alle übrigen vorgetragenen Lehren. Zunächst folgt daraus, daß die Erzieher Männer sein sollen, die sich über die Unvollkommenheiten der Zeit erheben, daß die Bildung des Lehrers weit über den Kreis desjenigen, das er zu lehren hat, hinausgehen müsse; daß die Erziehung Gehorsam und Freiheit in der Identität darzustellen, den Gemeingeist anzuregen, einen Zusammenhang der Erziehungselemente im Leben des Staates, der Kirche, im geselligen und wissenschaftlichen Gebiete herzustellen habe, darum öffentliche Schulen enthalten müsse, in welchen das Gemeingefühl erregt und entwickelt werde, die folglich Erziehungsanstalten seien. Dem angegebenen Ziele gemäß werden auch in der Erziehung drei Perioden unterschieden: 1. Periode. Rein häusliche Erziehung; 2. Periode. Gemischte Erziehung, nämlich Schul- und Familienerziehung; 3. Periode. Erziehung unter vorherrschendem Einfluß des öffentlichen Lebens. Eben so möchten sich hiernach die Vorschriften über Zucht und Strafe, über Bildung des Volks, über erhebende und der regierenden Klasse nähernde Erziehung der Regierten, über nicht beschränkte Kraft der Bildung rc. bestimmen lassen. Dem aufgestellten Zwecke entsprechen ferner die Lehren, daß die allgemeine Bildung des Menschen unbeschadet seiner Neigung der speciellen vorauszugehen habe, daß der Unterrichtsstoff in der Elementarschule für alle Menschenklassen im Wesentlichen derselbe sei, daß man mit der größten Vorsicht aus der individuellen Beschaffenheit des Zöglings seine künftige Bestimmung im Leben erforschen solle, um ihn nicht in eine zu niedere oder zu hohe Sphäre zu versetzen. In Uebereinstimmung mit dem angegebenen Grundsatze stehen auch die Lehrgegenstände, welche für die Volksschule bestimmt werden. Der eigentliche Stoff der Geschichte soll z. B. nicht die vaterländische Geschichte sein, sondern in der allgemeinen Geschichte gesucht werden, wiefern durch dieselbe gezeigt wird, durch welche Veränderungen die jetzt bestehenden Verhältnisse sich gebildet haben. Geschichte und Geographie der Volksjugend vorzuenthalten, kann nur von neidischen

Maximen verlangt werden. Gleiches gilt vom naturhistorischen und physikalischen Unterrichte. Der Zeichenunterricht soll der Volksjugend nicht allein seines Nutzens für das technische Leben, sondern vielmehr auch seines bildenden Einflußes auf den Geschmack der Menschen wegen nicht vorenthalten werden.

Unter I. ist von der menschlichen Gemeinschaft und der erziehenden Thätigkeit die Rede.

1. Die Entwickelung der einzelnen Menschen ist bedingt durch die gemeinsame Natur, die sie zur Gattung macht und durch ihre gegenseitige Einwirkung. Die gegenseitige Einwirkung ist aber einmal ein Zusammenwirken der erwachsenen Generationen, und dann eine Einwirkung des erwachsenen Geschlechts auf das jüngere. Die Theorie, welche sich fragt: Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren? Wie wird die Thätigkeit dem Zweck, wie das Ergebniß der Thätigkeit entsprechen? ist die Pädagogik.

2. Im isolirten Zustand kann die menschliche Entwicklung nicht so gedeihen, wie in der Gesellschaft; jede folgende Generation würde hinter der früheren zurückbleiben, wenn die Einwirkung der ältern auf die jüngere Generation fehlte.

Zwar muß jeder einzelne Mensch von vorn anfangen; es kommt aber darauf an, wie bald er dahin gebracht wird, auf die Förderung des menschlichen Berufes auf Erden mit einwirken zu können; je mehr dieß beschleunigt wird, desto mehr werden die Kräfte zur Entwicklung des Geistes erregt.

3. Pädagogisch werden aber erst die Einwirkungen, wenn sie absichtlich sind. Damit ist aber nicht gesagt, daß es Bedürfniß wäre, alle die unabsichtlichen Einwirkungen zum Zwecke der Erziehung zu absichtlichen zu machen, und für das Leben der Jugend Alles unter bestimmte Regeln zu bringen.

4. Das Erziehen tritt in das Leben jeder Volksgemeinschaft ein, als die Einleitung und Fortführung des Entwickelungsprozesses des Einzelnen durch absichtliche äußere Einwirkung, die im Namen der Gemeinschaft und ihrer Kreise, Familie, Kirche, Staat vermittelst Einzelner bis zur bürgerlichen und kirchlichen Selbständigkeit ausgeübt wird.

5. Die Erziehung soll den Menschen bilden für die eigenthümliche Beschaffenheit der verschiedenen großen Lebensgemeinschaften, aber zugleich die Freiheit und Kraft in dem Zögling entwickeln, um den Unvollkommenheiten entgegen zu arbeiten.

6. Die Forderungen, welche sich hieraus für die Organe der Erziehung ergeben, sind: Es muß in der erziehenden Generation

eine Auswahl solcher geben, die das Bessere, was noch nicht entwickelt ist, in Gedanken haben. Denn diejenigen werden immer am besten erziehen, die sich am meisten über das Unvollkommene der Zeit erhoben haben. Dadurch entscheidet sich zugleich die Frage über die Bildung der Lehrer — auch der Volksschullehrer. Dieser muß der entwickeltste und gebildetste Mann im Volke sein, aber auch aus dem Volke, weil er rein für dasselbe ist. Der Ueberschuß seiner Kräfte ist es gerade, den der Volksschullehrer in seiner Gewalt haben muß, damit er das Fortschreitungsmaß einer Generation übersehen und die Fortschreitung fördern kann. Nothwendig aber werden besondere Bildungsanstalten für Volksschullehrer, wenn eine bedeutende Fortschreitung in der Entwickelung eintritt.

7. Aus dem Allen geht die hohe Bedeutung der Erziehung hervor. „Alle wesentliche Förderung des ganzen menschlichen Lebens beruht auf der Erziehung.“ Die Pädagogik und die Politik (wie auch die Lehre vom Kirchenregiment) greifen auf das Vollständigste in einander ein. Die Politik wird ihr Ziel nicht erreichen, wenn nicht die Pädagogik ein integrirender Bestandtheil derselben ist, oder als eben so ausgebildete Wissenschaft neben ihr besteht. Je mehr das Gesammtleben im Staate praktisch gestört, theoretisch angesehen, mißverstanden ist, um so weniger kann eine richtige Ansicht bestehen in Beziehung auf die Einwirkung der ältern Generation auf die jüngere.“ „Die Lösung einer großen politischen Aufgabe liegt in nichts Anderem als in der richtigen Organisation der Erziehung; alles Revolutionäre aber in der unrichtigen Organisation derselben. Die Pädagogik ist die Probe der Sittenlehre. Daher haben auch die Alten auf die Pädagogik einen so hohen Werth gelegt und es ist der Ausspruch aller Weisen, daß weder die Theorie noch die Praxis der Gesetzgebung zu einem erfreulichen Resultat führen könne, wenn man die Erziehung vernachlässigt.“

II. Die erziehende Thätigkeit und die menschliche Gemeinschaft.

Welches ist die Aufgabe der Erziehungsthätigkeit? Die Aufgabe der Pädagogik muß in der allgemeinen christlichen Sittenlehre aufgestellt sein; (vergl. Waitz im II. Bd); sie hat das in den verschiedenen sittlichen Gemeinschaften im Grunde liegende Lebensprinzip im Einzelnen zu entwickeln, den Menschen zum Bewußtsein der entsprechenden Pflichten zu führen und die diesen entsprechenden Fertigkeiten (Tugenden) zu bilden. Die einzelnen Punkte, welche hier in Betracht kommen, sind folgende:

1. Die Frage nach der universellen und individuellen Erziehung. Alles, was in der Natur nicht böse ist, soll auch in derselben vor-

handen sein. „Die Erziehung hat kein Recht, auf eine Aenderung der persönlichen Constitution hinzuarbeiten. Jeder soll sie zur höchsten Vollendung entwickeln, so wie sie in besonderer Art die menschliche Natur darstellt. Alle Mannigfaltigkeiten, welche durch die Mischung der Funktionen möglich sind und der menschlichen Natur gemäß, sollen bleiben.“

2. Rücksichtlich der Universalbildung ist zu bemerken: Die Erziehung soll den Menschen abliefern als ihr Werk an das Gesammtleben im Staate, in der Kirche, im allgemeinen, freien, geselligen Verkehr und im Erkennen oder Wissen. Die Erziehung, welche der Kirche zu dienen hat, „hat auf die Kinder den Geist Christi und eine solche Selbstbeherrschung des Fleisches herbeizuführen, daß, wenn die Zeit der Erziehung verflossen ist, mit der religiösen Mündigkeit eine bleibende Herrschaft des Geistes über das Fleisch hergestellt ist. Es wird nun gezeigt, daß das Christenthum nicht allein Gesinnungsbildung fordert, sondern auch der Talentbildung keine Schranken setzt, daß die intellektuelle Bildung nach ihm sowohl Kenntniß des Menschen als Kenntniß der Natur zu sein hat. Denn in dem Maaße, in welchem die Kräfte der Natur für den Menschen noch nicht überwunden sind, in dem Maaße ist auch der geistige Verband unter den Menschen noch unsicher und jede Erweiterung der Herrschaft über die Natur ist eine Erweiterung der Verbindung unter den Menschen selbst, also nothwendige Bedingung für die Verbreitung des christlichen Geistes. Schleiermacher sagt in seiner christlichen Sittenlehre: „Das Christenthum muß fordern, daß der Gesinnungsbildung die Bildung des gesammten physischen und psychischen Organismus zur Seite gehe.“ „Daher setzt das Christenthum auch keine Grenzen für die Naturwahrnehmung; es heiligt alles, was sich auf Erweiterung unserer Kenntnisse von der Natur bezieht. Kenntniß der Natur führt zur Beherrschung der Natur und zur Erkenntniß Gottes. — — — Das Christenthum duldet endlich nicht, daß der Ausbildung des Erkenntnißvermögens Schranken gesetzt werden. — — Das Denkvermögen soll ganz und vollständig Organ des göttlichen Geistes werden. So ist beständiges Fortschreiten und fortwährende Berichtigung der gesammten Begriffs- und Urtheilsbildung aufgegeben.“

Was die Bildung für den Staat betrifft, so hat dabei die Erziehung den Zweck, Gehorsam und Freiheit in der Identität darzustellen und dieser Zweck muß überall derselbe sein. Es ist eine verkehrte Ansicht, wenn man sagen will, die Volksmasse müsse nur zum Gehorsam gebildet werden, und nicht zur Freiheit. Der Gehorsam wird auch im Volk durch Erweckung des Freiheitsgefühles durchaus nicht unterdrückt werden; der Gegensatz zwischen Gebieten und Gehorchen geht durch alle Theile der menschlichen Gesellschaft.

3. Weil die Erziehung für die betreffenden Gemeinschaften erzieht, ist sie an die in ihnen gegebenen Zustände gebunden, so daß es keine allgemein gültige Pädagogik gibt.

„Wenn die Pädagogik an das Gebiet Einer Sprache gebunden ist, so kann eben damit jede Erziehungslehre, sobald sie anwendbar sein soll, nur in dem Gebiet Einer Nationalität sich festsetzen" „Eine allgemeine Religion und eine von aller Nationalität entblößte Sitte sind eben solche Chimären, wie eine allgemeine Sprache und ein allgemeiner Staat. Aber dabei kommt doch zugleich in Betracht, daß die durch die bestehenden Gemeinschaften gegebenen Differenzen der Bildung nicht einseitig und willkürlich gespannt werden dürfen.

4. Was hat nun aber die Erziehung in universaler und individueller Richtung des Näheren zu leisten? Wir haben in dieser Beziehung zu unterscheiden: das Gebiet der Gesinnung und der Fertigkeit. Der Hauptzweck der Kirche ist vorherrschend Verbreitung der christlichen Gesinnung und Förderung der Talentbildung nur um der Gesinnung willen; der Hauptzweck des Staates Verbreitung der Talentbildung und Förderung der Gesinnung nur um der Talentbildung willen.

Das bürgerliche Leben und der Staat machen zwei Forderungen an den Einzelnen.

Erstens muß der Gemeingeist in ihm lebendig geworden sein, ohne welchem er kein selbstthätiges Glied sein kann. Dieß liegt auf Seite der Gesinnung. Zweitens muß der Einzelne irgend einen Theil der Aufgabe der ganzen Gesellschaft lösen können. Dazu bedarf es einer Reihe von (intellectuellen und mechanischen) Fertigkeiten, die es ihm möglich machen, jene Forderung nach seiner Eigenthümlichkelt gehörig zu erfüllen.

Die Fertigkeiten, welche die Kirche, die religiöse Gemeinschaft zu fordern berechtigt ist, damit ihr gemeinsames Leben sich äußere, sind nur solche, die auf andern Gebieten angeeignet werden. Aber um so entschiedener fordert sie von jedem Einzelnen die Gesinnung, und zwar die bestimmte Gesinnung christlicher Frömmigkeit. — Das Gebiet der Erkenntniß nimmt eine Reihe von bestimmten Fertigkeiten in Anspruch. Denn alle wirklichen Kenntnisse sind nur das Resultat von Fertigkeiten. —

Das Gebiet des freien geselligen Verkehrs endlich fordert von den einzelnen Menschen eine Menge von Talenten und Fertigkeiten, denen besonders der Sinn für das Anmuthige und Schöne beigesellt werden muß.

III. Die öffentliche gemeinsame Erziehung und die Familienerziehung.

Die Erziehung geht ursprünglich von der Familie aus und sie würde auch schweren Schaden leiden, wenn die Familie von der ihr gebührenden Theilnahme an der Erziehung ausgeschlossen wäre. Dennoch erscheint die Familienerziehung als ungenügend und das Bedürfniß einer öffentlichen gemeinsamen Erziehung läßt sich nicht verkennen. Denn Staat und Kirche müssen auch ihre Ansprüche an die Erziehung geltend machen, weil beide Lebensgemeinschaften voraussetzen, daß die häuslichen Einwirkungen ihren Absichten nicht vollkommen entsprechen, sondern eines Supplements und der Correction bedürfen.

Im Falle der Auflösung des häuslichen Lebens würde überhaupt nur die öffentliche Erziehung übrig bleiben. Sodann muß irgend wie eine Oeffentlichkeit besonders des Unterrichts eintreten, weil die entwickelnde pädagogische Thätigkeit nach dieser Seite, oder die Entwicklung der Fertigkeit kunstgerecht sein muß, und nur von Sachkundigen geleitet werden kann, solche aber im Volke nicht alle sind."

Die Oeffentlichkeit des Unterrichtes und der Erziehung ist ein Heraustreten aus dem engern Kreise des häuslichen Lebens, als Vorbereitung zum öffentlichen gemeinsamen Leben. Der Staat und die Kirche müssen einen bestimmten Einfluß erhalten auf die Erziehung; deßwegen muß der Zögling in einem bestimmten Moment in ein gemeinsames Leben eingeführt werden. Die Erziehung hat nämlich darauf auszugehen, einen Zusammenhang aller der nothwendigen Erziehungselemente, welche das Leben im Staat, in der Kirche, in dem geselligen und wissenschaftlichen Leben darbietet, herzustellen. Dieß ist eigentlich das Princip der Schulen.

Ohne Schule in diesem Sinne ist für uns keine Erziehung. Gleich fehlerhaft ist es, durch Unterricht in der Familie die Totalität repräsentiren, oder zwar den Unterricht außer die Familie verlegen zu wollen, aber kein anderes Leben daran zu knüpfen. Die letzte Ansicht, daß Schulen bloß Unterrichtsanstalten (Kenntnißfabriken) wären, Supplement auf der einen Seite, Vorbereitung, möglichst bestimmt für den persönlichen Kreis auf der andern (Brodstudium) hat lange geherrscht und den Verfall der Schule bewirkt.

Die Nothwendigkeit der Schule als Erziehungsanstalt zur Vorbereitung für das öffentliche Leben wird weiter dargethan. Der summarische Inhalt ist: es muß ein gemeinsames Leben für die Jugend organisirt werden, in welchem das Gemeingefühl erregt und entwickelt werden kann ꝛc. Dessenungeachtet vermag aber weder

eine öffentliche gemeinsame Erziehung noch vollends die Schule als solche das zu ersetzen, was die Familie in ihrer erziehenden Thätigkeit, namentlich in Beziehung auf Entwicklung der Gesinnung zu leisten hat. (Vergl. Art. Waitz im 2. Bde. dieses Werkes.) Würde das Band, welches das Kind an die Familie kettet, durch seinen Eintritt in die Schule zerrissen, so würde dem Gehorsam sein natürliches Fundament genommen, und die wahre Entwickelung mehr gehindert als gefördert werden. Besonders ist die weibliche Jugend an die Familie gewiesen, und die Art, wie die großen Lebensgemeinschaften in der Familie repräsentirt werden, ist die Norm für die Auffassung derselben. Darin liegt das Entwickelungsprincip in Beziehung auf die Gesinnung des Weibes. — — Damit ist jedoch für das weibliche Geschlecht allerdings noch nicht alles, was Schule heißt, ausgeschlossen, sofern die Nothwendigkeit der Schule auch von dem andern Gesichtspunkte, nämlich in Beziehung auf Entwickelung der Fertigkeit eintreten kann. Weil die Entwickelung der Gesinnung bei der weiblichen Jugend innerhalb der Familie vor sich gehen kann, so wird auch die Entwickelung der Fertigkeit außer der Familie einen nicht zu langen Zeitraum einnehmen dürfen, weil dadurch ein nicht vortheilhafter Eindruck möchte hervorgerufen werden, der jenen Einfluß der Familie auf die Gesinnung schwächt. Es gewinnt für uns eine gewisse Wahrscheinlichkeit, daß es nur als Sache der Noth anzusehen sei, wenn die Erziehung des weiblichen Geschlechts nicht ganz in der Familie vor sich geht. „Jeder öffentliche Unterricht für Mädchen erscheint somit nur als Stellvertretung des Familien-Unterrichts und die Mädchen-Schulen sind anzusehen als hervorgegangen aus einer Vereinigung mehrerer Familien zur gemeinsamen Erziehung der Töchter in gemeinsamer Lokalität. Der ganze Charakter der Behandlung in der Töchterschule muß dem häuslichen in der Familie ähnlich sein." (Vergl. damit Betti Gleim im II. Bde. dieser Schrift!) Am Schlusse dieses Abschnittes werden noch die Perioden der Erziehung angegeben. In der ersten Periode gehört die Erziehung dem Hauswesen; in der folgenden muß der Antheil des Staats und der Kirche an der Erziehung angehen; neben dem gemeinsamen Leben in der Schule geht das Familienleben hin. An diese reiht sich die dritte Periode an, in welcher der Einfluß des „öffentlichen Lebens vollends dominirt und deren Anfang bezeichnet ist durch den Punkt, wo sich das Subjekt der Erziehung und die Erziehenden (der Staat) über die Berufswahl, also die künftige Stellung im öffentlichen Leben verständigen" und die Erziehung ihre vorherrschende Richtung auf letztere nimmt. (Vergl. damit unten Art. Schmidt).

IV. Die öffentliche gemeinsame Erziehung und die Schule.

Mit der öffentlichen und gemeinsamen Erziehung ist das Merkmal des Schulmäßigen noch nicht gegeben.

1. Die Beschulung des Kindes involvirt zunächst offenbar eine ernste streng pädagogische Uebung der Kräfte mit Beziehung auf die Zukunft derselben, oder eine solche Ausfüllung eines Lebensmoments in dem zu erziehenden Subject, welche ihre Richtung zugleich auf die Zukunft berechnet und deren Werth in dem besteht, was in der Zukunft daraus hervorgehen soll. Was in dem Leben des Kindes Befriedigung des Moments ohne Rücksicht auf die Zukunft ist, nennen wir Spiel; die Beschäftigung dagegen, die sich auf die Zukunft bezieht, Uebung. Im Anfang ist die Uebung nur an dem Spiel; allmählig aber trete beides auseinander in dem Maaß, als in dem Zögling der Sinn für die Uebung sich entwickelt und die Uebung an und für sich erfreut. Damit ist aber für eine gewisse Periode der Kindesentwickelung der Ernst der Uebung neben dem Spiel oder ein Element des Schulmäßigen gegeben. Dieses trägt noch andere Merkmale in sich.

2. Zur Hervorhebung derselben wird das ganze Gebiet der erziehenden Thätigkeiten und der dafür gültigen Maximen überblickt.

Was der Zögling in jedem Augenblick wird, besteht aus zwei Faktoren: der innern Lebenskraft und dem von Außen auf ihn Einwirkenden. In beiden Beziehungen kann das Böse und das Gute sein, daher muß die Erziehungsthätigkeit theils unterstützend, theils hemmend einwirken.

Darüber wird nun in vorliegender Schrift specieller gesprochen. Hier kann nur Folgendes daraus mitgetheilt werden:

„Da die Gesinnung nicht wahrgenommen werden kann, wenn nicht eben einzelne Willensakte vorkommen, die mit dem Sittlichen im Widerspruch stehen, so kann gegen die schlechte Gesinnung pädagogische Gegenwirkung primitiv gar nicht in Anwendung gebracht werden; anders verhält es sich mit den einzelnen Willensakten.

Gegen dieselben ist Gegenwirkung möglich. Von rein sittlichem Standpunkt geurtheilt, wird aber durch dieselben gar nichts in der Gesinnung bewirkt, denn dieselbe bleibt, und sie macht allein den innern Werth des Menschen aus. Es würde somit von diesem Standpunkt aus nicht das Beste sein, gegen die einzelnen Willensakte zu handeln; aber ein anderes ist es doch, sie in der Ausführung hemmen, nachdem sie schon innerlich vollzogen sind. Nach dieser Seite hin erhält die Gegenwirkung in Beziehung auf die einzelnen Willensakte ihre vollkommene sittliche Berechtigung, sofern sie bewirkt,

daß nicht durch die Ausführung selbst auch nur ein Minimum von Fertigkeit zu dem bisherigen Zustand hinzukommt, wodurch die sittliche Verbesserung, welche rein von Innen durch die Gesinnung entstehen muß, erschwert würde. Gegenwirkungen werden also nöthig, einmal, damit nicht verkehrte Gewohnheiten entstehen und zweitens um des gemeinsamen Lebens willen. Jene gehören in das Gebiet der Zucht, diese in das Gebiet der Strafen.

Die Form der Strafen ist zweifach: eine mechanische, die physische Gewalt und eine intellectuelle, die Mißbilligung, welche offenbar die natürlichste Gegenwirkung gegen die einzelnen Willensakte ist. Von Strafen heißt es: sie sind durch alle Stufen bedenklich. Sie sind dieß, wenn wir sie betrachten als bestimmt, Schmerz zu erregen. Denn es muß dem Erzieher angenehm sein, wenn der zu Erziehende eine Widerstandskraft gewinnt gegen den Druck und die Hemmungen im Leben, vor welchen die Jugend nicht bewahrt werden kann. Wenn irgend eine als Strafe der Jugend zugefügte Unannehmlichkeit ihr auf einem andern Wege zustößt und sie sich dadurch nicht stören läßt in der Verfolgung ihrer Zwecke, so freuen wir uns darüber; strafen wir nun mit dem, was die Jugend soll ertragen lernen und verlangen wir, daß ein und dasselbe hier einen Eindruck mache, dort keinen, sondern überwunden werde: so gerathen wir in den größten Widerspruch. In diesem Widerspruch ist die Erziehung immer, wenn sie Strafe anwendet, befangen. (Vergl. Waitz p. 274 im II. Bande!) Strafen machen die Jugend weichlich und feige. —

Auch die Strafen, welche auf den Ehrtrieb wirken, werden nicht gut geheißen, denn auch diesem Trieb soll der Mensch nicht absolut nachgehen; auch diesem soll er widerstreben; wenn die öffentliche Meinung über das Gute und Böse noch so schwankend und verschieden ist, soll der Einzelne in seiner richtigeren Ueberzeugung und in seinem Bestreben, der falschen öffentlichen Meinung entgegen zu wirken, durch die öffentliche Meinung sich stören lassen?

Die öffentliche Meinung soll fortgebildet, berichtigt werden; dieß kann nur durch Einzelne geschehen. Diese Einzelnen werden zunächst in Widerspruch mit der allgemeinen Meinung kommen; sie werden für Schwärmer und Phantasten gehalten, verachtet und verspottet, so lange ihre Ansicht nicht die Oberhand hat. Wollte der Mensch also jedem Druck gegen gegen den Ehrtrieb nachgeben, so wäre keine Fortbildung möglich. Wie es despotisch sein würde, durch die Erziehung darauf hinzuarbeiten, daß nur jenen Klassen, die, wie man glaubt, ohne Ehrtrieb bestehen können, die jüngere Generation überwiegend sich anschließe, so ist es auch despotisch, den Ehrtrieb durch Strafen oder Belohnungen wecken zu wollen, weil man so den wahren Ehrtrieb unterdrückt. Diesen nicht zu wecken,

sondern zu unterdrücken, ist aber den Despoten eigen. — Aehnlich verhält es sich mit den Gegenwirkungen auf den Thätigkeitstrieb. Als Erziehungsmittel, sagt Schleiermacher, darf die Strafe durchaus nicht gebraucht werden, sondern sie kann nur entschuldigt werden. Jede Strafe beweist, daß früher schon hätte auf die Gesinnung gewirkt werden sollen; jede setzt einen Mangel voraus, ein Versehen von der andern Seite. Aber es tritt eine neue Seite der Sache hervor, wenn man ins Auge faßt, daß die Erziehung nicht bloß Familiensache ist, sondorn auch den Charakter des öffentlichen Gemeinwesens an sich tragen muß. Sobald die Jugend mit ihrer Mündigkeit in das öffentliche Leben eintritt, tritt sie auch in ein System von Strafen und Belohnungen ein, in ein Spiel des Lebens, wo Lust und Unlust beständig wechseln, und als Motive angewendet werden. — — Es wäre zwar eine größere Vollkommenheit, wenn im bürgerlichen Leben Strafe und Belohnung könnte entbehrt werden. Strafgesetze sind aus der Noth hervorgegangen. Es ist auch allemal ein Fortschritt der bürgerlichen Gesellschaftsverhältnisse, wenn die Strafgesetze in der Intensität sich mildern, in der Menge abnehmen. — — Allein diese Unvollkommenheit — beruhend auf dem Mangel an Uebereinstimmung zwischen den Erfolgen einer richtig organisirten Erziehung und dem bestehenden öffentlichen Leben — ist nun einmal gegeben. Deßwegen wird, sofern die öffentliche Erziehung auf den Eintritt in das öffentliche Leben vorzubereiten hat, bei ihr der Natur der Sache nach ein Unterschied eintreten. — — In der öffentlichen Erziehung muß sich darum der Charakter des Gemeinwesens als Gesetzlichkeit abspiegeln. Gesetze und Strafen gehören aber nothwendig zusammen. — —

Die Hauptsache der Erziehung liegt in ihrer unterstützenden Thätigkeit. Sollen die erziehenden Personen ihre Thätigkeit für den Zögling in absichtliche und unabsichtliche theilen? oder soll ihre Thätigkeit eine bloß absichtliche sein? darauf wird mit Nein geantwortet, weil dadurch das Leben von seiner kräftigen Frische viel verlieren würde. Das Leben der Jugend muß auch ein solches Gebiet haben, wo die Umgebung nur unter dem Charakter ursprünglich freier Thätigkeit einwirkt, und man muß deßhalb unterscheiden das Gebiet der Erziehung im engern Sinn, das des technischen Verfahrens und im weitern Sinne das des Lebens. Prüfen wir die Sache näher, so ergibt sich, daß im Leben alles, worin sich am meisten die Eigenthümlichkeit manifestirt, dem Gebiet des freien Lebens am meisten angehört; alles aber, worin sich die Eigenthümlichkeit nicht manifestirt, wird dem gebundenen Leben am meisten angehören. Der Gegensatz des Gebiets der Gesinnung und der Fertigkeit tritt also auch hier ein.

Auf beiden Seiten muß die erziehliche Einwirkung eine wesentlich verschiedene sein. Die Fertigkeit der früheren Generation auf die spätere zu übertragen, was die fortlaufende Tradition ist, läßt sich ohne ein methodisch-technisches Verfahren nicht erreichen; sehen wir dagegen auf die andere Seite, die Gesinnung und die damit zusammenhängenden Willensakte, so müssen wir sagen, daß ein regelmäßiges Verfahren durchaus seinen Zweck verfehlen würde, daß hier das Gebiet der freien Einwirkungen ist. Es wird daher der Satz aufgestellt: Gesinnung und Fertigkeit, beides in seinem ganzen Umfange gedacht, begreifen alle Forderungen, die das Leben an den Zögling, wenn er aus dem Gebiet der Erziehung austritt, machen kann; die unterstützende entwickelnde Thätigkeit hat daher nur Gesinnung und Fertigkeiten zu ihrem Gegenstande, aber so, daß jene überwiegend geweckt und unterstützt werden kann, unter der Form der freien Lebens-Einwirkungen, diese nur ausgebildet und zur Vollkommenheit gebracht werden können unter der Form des methodisch-technischen Verfahrens."

Die Resultate, welche aus den entwickelten Sätzen für die Stellung und Bedeutung des Schulmäßigen in der erziehenden Thätigkeit sich ergeben, sind:

a. Wir haben einen Punkt gefunden, in welchem mit dem Eintritt einer gewissen Periode in dem Leben des Kindes die Uebung, d. h. die Thätigkeit des Geistes in der Gegenwart mit Beziehung auf die Zukunft hervortritt; damit ist ein Merkmal des Schulmäßigen als begründet nachgewiesen. Mit einigen nothwendigen Modificationen wird daher der Ernst der Uebung der Schule, das Spiel und die freie Thätigkeit der Familie zu überlassen sein.

b. Der Schule kommt ihrem eigentlichen Wesen gemäß (mit Ausnahme der Kenntniß und Fertigkeiten, die sich auf eine specielle Geschäftsthätigkeit beziehen) alles zu, was Unterricht und Uebung der Fertigkeit ist.

c. Hiemit ist jedoch keineswegs gesagt, daß die Schule nicht auch auf die Gesinnung einen Einfluß üben soll. Denn betrachten wir ihren Unterricht in seiner formalen Beziehung, so ist er wesentlicher Theil der Erziehung. Aber die Schule hat nicht bloß Kräfte und Fertigkeiten zu wecken und zu üben, sondern auch die Gesinnung zu entwickeln, insofern diese aus einem gemeinschaftlichen Leben hervorgeht. Die Schule ist durch ihr Gemeindeleben die nothwendige Vorbereitung für das ganze folgende Leben. Sie hat daher die Verpflichtung, dasjenige auf dem Gebiete der Gesinnung zu entwickeln, was sich unmittelbar auf das öffentliche Leben in seinem relativen Gegensatz zu dem Familienleben bezieht. Wodurch wird aber die Schule das Vorbild des bürgerlichen Lebens? Dadurch,

daß der Schüler hier Antheil erhält an einem gemeinsamen Leben, in welchem das Gesetz gehandhabt wird; die in der Schule geforderte strenge Regelmäßigkeit ist der wesentliche Charakter, durch den die Schule Einfluß auf die Gesinnung haben muß. Wie der Zögling in der Schule durch das Gesetz erfährt, was mit der Form des Gemeinwesens streitet, so durch die Strafen, welche Folgen es habe, wenn er aus diesem Gesetz heraustreten sollte. Gesetz und Strafen sind verbunden, damit ist nun aber auch die Aufgabe und die Wirkung der Schule als Schule abgeschlossen. Die Bildung der Gesinnung im weitern Sinne, ist nicht Sache der Schule, sondern Sache der Gemeinschaften der Familie, der Kirche, überhaupt Sache eines freien gemeinsamen Lebens.

Der Herausgeber macht hier folgende Anmerkung:

Wenn die obigen Sätze richtig sind, welche Folgerungen ergeben sich daraus für die Verantwortlichkeit der Schule, wenn es an religiösem Geist fehlt? Wo ist der Sitz des Uebels, wo allein das Mittel zur Abhilfe?

Darum ist es falsch, die Kinder ganz aus der Familie in die Schule zu versetzen, um die Gesinnung zu bilden; denn die Entwicklung und Fortbildung der Gesinnung aus dem religiösen Standpunkt und aus dem allgemein ethischen kann nur in der Familie erfolgen. Eine Substitution der Familie kann also die Schule nicht sein. Vielmehr bleibt der Familie übrig, die Gesinnung weiter zu entwickeln aus dem religiösen und allgemein ethischen Standpunkt. Auf sie muß sich in Beziehung auf Entwicklung des religiösen Princips auch die kirchliche Gemeinschaft verlassen. Doch muß sich an die Familie die Kirche selbstthätig in dieser Beziehung anschließen. Wir finden auch fast überall einen Antheil der Kirche an der Erziehung, der ganz auf Seite der Gesinnung zu liegen scheint, nämlich den Religionsunterricht, der von dem Beamten der Kirche der Jugend ertheilt wird. Wo hat dieser seinen Ursprung? Er ist auf der einen Seite Supplement der Familienerziehung; zugleich aber ist für den christlichen Gottesdienst als Darstellung des religiösen Gesammtlebens das Zurückgehen auf die Schrift unerläßlich. Es muß die Schrift, wenn sie nicht allen verständlich ist, verständlich gemacht werden; ebenso die geschichtliche Entwicklung des Christenthums, wenigstens mit Beziehung auf die Hauptpunkte. Die Kirche muß auf diese Weise im Dienste der Erziehung darauf hinwirken, daß jedem möglich gemacht werde, dasjenige zu verstehen, was im Kultus vorkommt. Daher rührt auch das Patronat der Kirche über das Volks-Schulwesen in dem Sinne, daß dieses zugleich sollte mit auf das religiöse Leben hingelenkt werden, deßwegen supplementarische Ausfüllung des religiösen Unterrichts. Seitdem ist das

nun im Ganzen so geblieben, und man kann nur sagen, daß jetzt eine Tendenz da ist das Patronat der Kirche über das Volksschulwesen aufzuheben. Dieß kann aber eigentlich nur geschehen unter der Voraussetzung und in dem Vertrauen, daß die evangelische Gesinnung in den Familien vollständig entwickelt sei.

Thatsache ist, daß wenn in den Familien der religiöse Geist schwach ist, sich auch in der Jugend wenig die religiöse Gesinnung entwickelt.

Es wird hierauf von den Andachtsübungen in der Schule gesprochen, wobei es heißt: Wenn nun auch der Zweck der Schulandachtsübungen durchaus gut ist und von uns vollkommen anerkannt wird, daß es wünschenswerth sei, das religiöse Princip in der Jugend auf das Kräftigste zu beleben, so müssen wir doch sagen, es sei darauf zu sehen, daß die Andachtsübungen von der dem öffentlichen Unterricht zugemessenen Zeit nicht zu viel hinweg nehmen. Dadurch aber werden die Andachtsübungen wieder zu beschränkt, und so legen wir die Veranstaltungen zur Erweckung des religiösen Princips allein in die Kirche und die Familie. — Was aber den Religions-Unterricht, der in öffentlichen Anstalten ertheilt wird, betrifft, so wird die Meinung ausgesprochen, daß dieser ganz erspart werden könne; und als wäre er nur ein Rest aus früherer Zeit, in der diese Anstalten, kirchlichen Ursprungs, der Kirche untergeordnet waren. Jetzt seien sie nicht mehr kirchliche Anstalten; die Jugend werde als ein Bestandtheil der Gemeinde betrachtet und die Kirche nehme ihr Interesse an der Jugend dadurch wahr, daß diese in der Familie an die Geistlichen der Gemeine gewiesen wird. Es scheine ferner, heißt es, ein Vorwurf der Unzulänglichkeit des Confirmanden-Unterrichts darin zu liegen, wenn man nicht nur einen vorbereitenden, sondern einen jenem parallel laufenden und nachfolgenden Unterricht in den öffentlichen Anstalten für nothwendig halte. — — — Hierauf heißt es aber doch wieder: „Das leidet keinen Zweifel; wenn die öffentlichen Anstalten zugleich (förmliche) Erziehungsanstalten sind, dann müssen sie auch hierin die Stelle der Familie vertreten und zur Erregung und Entwicklung des religiösen Princips in dem Grade und in der Art beitragen, wie das in der Familie ist.“ „Das Wiederaufnehmen und Hervortreten der Andachtsübungen und des Religions-Unterrichts hängt mit einer besondern Modifikation des religiösen Interesses zusammen. So kommt noch ein Nachtheil hinzu, indem eine Einseitigkeit hineingelegt wird; eine bestimmte Auffassung des Christenthums nicht von allen der Kirche angehörenden Gliedern anerkannt, findet mehr oder weniger Eingang und wird in den Schulen bevorzugt und die Schule, die das ausgleichende Princip im Auge haben sollte, ruft eine Oppo-

sition hervor gegen einen Typus, den das religiöse Leben in einem andern Umkreise genommen hat, und gegen das oft recht wirksame religiöse Leben in den Familien. Gerade in solchen Zeiten, wie die unsre ist, sollte man in den Schulen nicht den Religionsunterricht hervorheben.

V. Die Volksschule in ihrem Verhältniß zu andern Schulen.

Wie wird die Schule zu einer Volksschule? Bei Beantwortung dieser Frage wird zuerst die Frage untersucht: ob in einem Volke das Verhältniß des Einzelnen zum geistigen Zusammengang des Volkes oder zur Idee des Staates ein gleiches oder ungleiches: und auf der andern Seite, ob das Verhältniß jedes Einzelnen zur Idee der individuellen Persönlichkeit dasselbe oder verschieden sei? Bei Erwägung der erstern dieser Frage kommt man zu dem Schluß: daß, selbst bei der Annahme der Gleichheit der Menschen im Verhältniß zur Idee des Ganzen nichts übrig bleibe, als daß die Erziehung die faktischen Verhältnisse gewähren lasse. Damit ist aber das aristrokratische Princip in der Erziehung nicht gerechtfertigt, die Erziehung ist ein gleichmachendes Prinzip und also gegenwirkend gegen die fortwährend sich entwickelnde Ungleichheit. Gleichmachend aber ist sie nur, sofern sie erhebend ist, die niedere Klasse der höhern nähernd. Die regierte Klasse ist heraufzubilden. Das aristrokratische Prinzip ist auch innerlich gar nicht haltbar und läßt sich nicht durchführen. Es geht entweder von dem Grundsatz aus, es sei eine Ungleichheit den Menschen angestammt, (d. h. sie stehe in Verbindung mit der natürlichen Eigenthümlichkeit einer ganzen in sich zusammenhängenden Klasse von Menschen, einer Race) oder wenigstens angeboren (d. h. sie sei die Folge einer natürlichen persönlichen Eigenthümlichkeit.) Jene Hypothese würde in das Kastenwesen zurückführen; dieß ist in Beziehung auf den Staat der Adel, in Beziehung auf Religion die Priesterkaste. Sie ist aber extrem. Die Kraft der Bildung ist überhaupt nicht beschränkt. Betrachten wir die Sache aus dem Gesichtspunkt des Christenthums, so setzt dieß eine gemeinsame Empfänglichkeit in allen Menschen voraus. Als bildende Kraft will es überall hin verbreitet werden. Wenn aber die Einzelnen und Gesammtheiten für das Christenthum empfänglich und durch dasselbe bildsam gedacht werden: dann setzt das auch Empfänglichkeit und Bildsamkeit in Beziehung auf das Geistige überhaupt voraus; und so angesehen ist die Annahme einer absichtlichen Nichtausbildung der niedern Klassen eine unchristliche. — — Die Differenz zwischen den höhern und niedern Klassen ist in Abnahme; diese Abnahme ist im Fortschreiten. — — Unter allen Um=

ständen tritt früher oder später eine Zeit ein, in der die Voraussetzung der Ungleichheit sich verliert und der Gegensatz sich ausgleicht. Es ist hierauf auch von der Maaßregel die Rede, wonach man verboten hat, der Jugend, die zu einer andern Klasse gehört, gewisse Kenntnisse mitzutheilen, weil sie davon keinen Gebrauch machen könne. Die nachtheiligen Folgen derselben werden auseinander gesetzt, worauf der Satz folgt: Die Ungleichheit muß so behandelt werden, daß sie allmählig verschwinde, damit jene Reibungen nicht eintreten, und die Ungleichheit müsse durch das geistige Prinzip besiegt werden, um nicht revolutionäre Zustände hervorzurufen.

Der Kanon steht für alle Voraussetzungen fest: die Erziehung soll in Beziehung auf die zu Erziehenden der innern Kraft, die in ihnen sich entwickelt, zu Hilfe kommen; aber in Beziehung auf das, was in Folge dieser Entwicklung bewirkt wird, die äußern Verhältnisse gewähren lassen, so jedoch, daß diese, in so fern sie charakterisirt sind, als Zeichen der angestammten Ungleichheit, behandelt werden, als das, was allmählig verschwinden soll. Denn es wäre frevelhaft, die Erziehung von aristrokratischen Gesichtspunkten aus so anzuordnen, daß die Ungleichheit absichtlich und gewaltsam festgehalten wird auf dem Punkt, auf welchem sie steht. Das würde eine Hemmung der menschlichen Natur verrathen. Was aber der Fortschreitung der menschlichen Natur entgegenwirkt, streitet auch gegen die Idee des Guten.

Wie soll sich die Erziehung verhalten bei den in Folge der Differenz der Anlagen sich stets von Neuem bildenden Ungleichheiten? Soll die Differenz begünstigt oder unterdrückt würden?

Sie soll bestehen, denn sie liegt in der Natur; allein sie braucht nicht begünstigt zu werden, um zu bestehen. Sie soll nicht begünstigt werden, denn je mehr einzelne Vermögen im Menschen zurückbleiben, um desto mehr wird er abhängig.

Unterdrückt soll aber die Differenz auch nicht werden; denn dieses würde am Ende die Theilung der Geschäfte unmöglich machen. Was aber die einzelnen Anlagen und Talenten entsprechenden Neigungen betrifft, wodurch sein Beruf bestimmt wird, so ist die Bestimmung des Menschen allgemein, die Welt in sich aufzunehmen und sich in der Welt darzustellen.

Die Maxime, welche jeden Menschen unbeschadet seiner Neigung durch die allgemeine Bildung durchgehen läßt, ist allein die, welche den Zögling selbst, seine Bildung zum Menschen zum Zweck hat. Diejenige aber, welche gleich auf die specielle ausgeht, braucht den Menschen nur als Mittel entweder für die Eitelkeit der Pädagogen, oder für irgend ein bestimmtes Gebiet.

Wo nun aber die Elementarbildung eine allgemeine ist und erst nach Vollendung derselben eine Trennung (Specialbildung) eintritt: da ist es eine schöne, wenn auch noch so schwere Aufgabe, die rechte Art und Weise zu finden, um das Urtheil, wodurch einem jeden seine künftige Lebensweise und der künftige Wirkungskreis angewiesen wird, auf das sicherste zu fällen; ist einmal das Urtheil gesprochen, daß jemand sich nur für die niedere Lebensthätigkeit eigne, so ist er von allen andern Geistesthätigkeiten meist ausgeschlossen und er hat, wenn nun nachher immer Höheres in ihm sich regt, unendliche Schwierigkeiten zu überwinden, ehe er sich durcharbeitet. Es gibt gewiß viele in der Masse, denen durch die Erziehung ein solches Urtheil gesprochen ist, so daß sie auf einer niedern Lebensstufe sich befinden, obwohl sie als recht Tüchtige eine Stelle in der höhern Lebensthätigkeit einzunehmen befähigt wären. Ihnen fehlte die Kraft, die Hindernisse zu überwinden. Unrecht ist ihnen dennoch geschehen. Und ebenso in Rücksicht des Gegentheils ist die Gefahr auch nicht geringer. Wenn einem Einzelnen die Ansprüche auf die höheren Lebenskreise durch das Urtheil der erziehenden Generation gesichert sind, so kann er durch Begünstigung der äußern Umstände auf einen Platz gestellt werden, dem er gar nicht genügen wird, wenn das Urtheil ein falsches war. Dadurch erwächst dem Gemeinwesen großer Schaden. Das Urtheil der erziehenden Generation muß also sorgfältig und so sicher als möglich sein und von den klarsten Prämissen ausgehen, damit diese Irrungen nicht vorkommen.

Anwendung davon auf die Constituirung der Volksschule.

Wir dürfen nie annehmen, daß in der Volksschule keiner aus der leitenden Classe da sei. Die Volksschule muß ihre Thätigkeit so auf die Entwicklung der Einsicht und des Willens richten, daß sie ihre Zöglinge sowohl in das rein gewerbliche Leben, als auch in diejenigen Anstalten, in denen die höchste individuelle Ausbildung erreicht wird, abliefern kann. Es gibt keine Kraftentwicklung, die nicht in jeder Lebensweise Spielraum finden sollte; Verfasser hält auch an dem Grundsatz fest, daß nichts, das wirklich zu erreichen möglich ist, um deßwillen nicht geleistet werden dürfe, damit nur die Differenz zwischen den Leitenden und Geleiteten in einer gewissen Spannung bleibe, oder gar sich noch steigere. Es müssen darum die Gegenstände des Unterrichtes, in denen die bildende Kraft liegt, für die Jugend der höhern und niedern Stände im Wesentlichen durchaus dieselben sein. Der Volksschule gegenüber werden

nun auch die übrigen Bildungsanstalten vorgeführt, als: die Anstalten für die wissenschaftliche Bildungsstufe, aus welcher die Leitenden hervorgehen sollen. Das Element dieser Bildung ist wissenschaftliche Behandlung der Historie und die vergleichende Behandlung der Sprache; die Volksschule steht diesen Anstalten gegenüber. Zwischen beiden liegt noch eine bedeutende Zahl in der Mitte, z. B. die Bürgerschule, welche diejenigen zu bilden hat, die im Gewerbsleben regieren. Ihre Bildung muß eine nähere Beziehung zum praktischen Handeln haben und ist mehr materieller Art, wogegen die in den wissenschaftlichen Schulen zu gewinnende mehr formaler Art ist. Die Bürgerschule wird in zwei Hauptabtheilungen gebracht; die untere enthält dasjenige, was sich am unmittelbarsten aus der Volksbildung als deren Erweiterung entwickelt; die höhere Abtheilung schließt das Fragmentalische aus, umfaßt die einzelnen treffenden Disciplinen, jede nach einem umfassenden Princip behandelt. Mit jener Stufe werden sich diejenigen begnügen, die in das Geschäftsleben so früh als möglich übergehen; die mehr begünstigten werden den ganzen Cyklus durchmachen ꝛc. Auch Schleiermacher ist der Ansicht, daß der Bildung derjenigen, die nicht die höhere, wissenschaftliche, geschichtliche Bildung sich anzueignen Beruf fühlen, sondern zu dem Leben der Gewerbe sich vorbereiten, nicht die Elemente der alten Sprachen, sondern die Muttersprache und die Mathematik mit Inbegriff des Physikalischen zum Fundament dienen sollen. Die Volksschule ist für alle anfänglich, bis auf die Wenigen, die von vornherein schon an und für sich einer höheren Bildung bestimmt sind. Sie ist eine Lokalanstalt und schließt sich an die bürgerliche Gemeinde an. Die Bürgerschule wird aus jeder Commune nur einen kleinen Theil aufzunehmen haben; in ihr werden aus mehreren Communen die Zöglinge zusammentreten. Die Schulen werden sich also wie die Kreisschulen verhalten. An der höhern Abtheilung des mittleren Bildungskreises werden im Verhältniß zur Gesammtheit noch viel Wenigere Theil nehmen können; in jedem einzelnen Kreise wird zwar eine Bürgerschule der untern Stufe, aber nicht eine der höhern sein können. Der Bezirk einer solchen höhern Bildungsanstalt ist daher größer und nähert sich einer größern politischen Abtheilung. In Beziehung auf die Lokalität stellen sich die höhern Bildungsschulen und die wissenschaftlichen parallel nebeneinander. Wenn aber Kinder, die für die höhern Bildungs-Stufen bestimmt sind, in die Volksschule eintreten, so schadet das nicht: denn sie werden diesen Cyklus in Folge der Unterstützung im Hause schnell durchlaufen. Der Eintritt in die niedere Bürgerschule wird ebenfalls nichts ausschließen und

eben so wird der Uebergang aus der höhern Bürgerschule in die Gelehrtenschule sich leicht ausführen lassen.

VI. Hier ist unter dem Titel: „die Gliederung der Volksschule" von ihrem innern Organismus die Rede.

Der Unterschied zwischen den Landschulen und den städtischen Volksschulen wird nicht statuirt, denn der Unterschied zwischen Stadt und Land, Gewerbe und Ackerbau ist nicht so bedeutend, daß dadurch zwei eigene Klassen von Schulanstalten begründet werden. Es wird ferner der Wunsch ausgesprochen, daß die Schulzeit für die Volksschule verlängert würde und daß eine Fortsetzung des gemeinsamen Lebens in der Schule für Ausbildung von Fertigkeiten begründet würde. Anfänge davon finden wir in unsern Handwerksschulen, welche immermehr den Charakter von allgemeinen Nachhilfsschulen verlieren und dagegen den Charakter ganz speciell technischer Bildungsanstalten annehmen sollen.

VII. Die Grundform der Thätigkeit der Volksschule.

Zuerst wird hier ins Auge gefaßt, was die Volksschule als Ergebniß der Thätigkeit der ersten Periode der Erziehung innerhalb der Familie vorauszusetzen hat.

In Beziehung auf das Sittliche hat das Familienleben der Schule dadurch vorzuarbeiten, daß es die Entwickelung des Willens auf entsprechende Weise fördert, indem man zu erreichen sucht, daß die Kinder gehorsam sein wollen. Für die Entwicklung des Sittlichen hängt jedoch Alles ab von dem Sinn für die Wahrheit; wo dieser irgend wie verunreinigt ist, kann die sittliche Entwicklung nicht gedeihen — nichts kann aber jene mehr begünstigen, als das Eintreten des religiösen Elements. Durch die Mutterliebe theilen sich die religiösen frommen Gemüthszustände den Kindern gleichsam von selbst mit. Der Zustand des Kindes im Verhältniß zu den Eltern soll die Grundlage für die Auffassung des allgemeinen menschlichen Zustandes in Beziehung auf das höchste Wesen sein. Demgemäß soll Gott als Vater dem Kinde dargestellt werden; man soll sich hüten, das Religiöse den Kindern zu mechanisiren, was dann geschehen würde, wenn die erste religiöse Mittheilung an Formeln gebunden würde, die mit der Theologie im Zusammenhange stehen und die ganze Geschichte des positiven Christenthums und die Lehrstreitigkeiten voraussetzt. Sie soll auch nicht an bestimmte Zeiten und Orte gefesselt werden.

Von dem größten Einfluß auf die sittliche Entwickelung ist aber endlich die Ordnung, an die das Kind allmählig gewöhnt werden muß.

Auf Seite des Wissens setzt die Schule eine ausgebildete Kraft der Sinnesthätigkeit und eine gewisse Erweiterung des Wahrnehmungs= und Anschauungskreises der Kinder voraus. Damit muß die Ausbildung der Sprache an die Hand gehen. Wie dieses zu geschehen hat, darüber werden mehrere Lehren ertheilt. In Ansehung der Sprachentwicklung gilt der Kanon, daß man so lange als möglich lebendige Uebung, ohne die Zeichen zu Hilfe zu nehmen, vorwalten lasse. Es ist kein wesentlicher Vorzug, wenn die Kinder zeitig lesen lernen; die lebendige Beschäftigung der Sprache muß erst tiefe Wurzel fassen, ehe die Sprachzeichen eintreten. Auch in den öffentlichen Schulen sollte der Unterricht ohne alle Hilfe von Büchern so lange als möglich getrieben werden. Wir sind viel zu sehr Buchmenschen und Buchstabenmenschen geworden, selbst bis in das Volk hinein.

Unter den Erzählungen wird den Kindermährchen der erste Platz eingeräumt. Nur eine falsche, allzu nüchterne Reflexion will sie den Kindern nehmen, sie des Rechts berauben, als Kinder zu leben, und sie nöthigen, im Zusammenleben mit den Erwachsenen ihre eigene Welt zu vergessen. So weit neben diesem mündlichen Redeverkehr das Lesen und Schreiben in der ersten Periode schon getrieben wird, sollte man überall mit dem Schreiben anfangen und daran Lesen knüpfen, das Schreiben aber als eine Spezies des elementaren Zeichnens erscheinen lassen.

Auf der Grundlage einer durch das Familienleben bewirkten Entwicklung soll sich nun die Volksschule erheben; wie soll dieses nun nach der Seite der Gesinnung hin und nach der Seite von Fertigkeiten geschehen? In ersterer Hinsicht steht oben an: Strenge Regelmäßigkeit verbunden mit einer gewissen Milde. (Letzteres, damit die Kinder ihren neuen Zustand nicht als eine Verschlimmerung fühlen), ist der wesentliche Charakter, durch den die Schule Einfluß auf die Gesinnung haben muß. Ein anerzogener Knechtsinn und Zügellosigkeit sind gleichmäßig schlecht und nachtheilig für das öffentliche Leben.

Zur Hervorrufung der genannten Regelmäßigkeit und Gesetzlichkeit in der Volksschule sind die Strafen nicht das rechte Mittel, sondern die größte Wirkung auf den Willen des Einzelnen übt die Gewalt des Ganzen aus.

Nur ausnahmsweise soll in der Schule Strafe vorkommen und zwar da, wo Mangel an Verständigung oder an Gemeinschaft des Willens gegeben ist, und doch ein Zweck wirklich erreicht werden muß. Der letztere Fall tritt allerdings in der Schule häufiger und nothwendiger ein als in dem häuslichen Leben mit seinen laxeren natürlichen Verhältnissen.

Ausbildung der Fertigkeiten in der Volksschule.

Das gemeinsame Prinzip für den Unterricht aller einzelner Gegenstände lautet: Es sind die einzelnen Gegenstände, welche den Cyklus der Volks-Erziehung bilden, in einem ununterbrochenen Zusammenhang zu entwickeln, anknüpfend an das, was durch die erste Periode soll geleistet sein, aber so, daß wir immer im Auge behalten das festgesetzte Ende der zweiten Periode, das Ziel, das erreicht werden soll, die Ausübung eines bestimmten Gewerbes. Wenn Ordnung das Prinzip des Lebens ist, so muß sie auch das Prinzip der Methode sein. Ordnung und Zusammenhang ist aber nur da, wo sich jedes auf ein voriges bezieht und in dieser Beziehung eine bestimmte Entwicklung ist und wo unmittelbar eines aus dem andern hervorgeht u. s. w.

Auch die Regierten sind als lebende Organe anzusehen, die vermöge ihres Willens regiert werden können; der Wille ist aber nicht durch Furcht und Hoffnung zu leiten; denn das wäre der wahrhaft knechtische Zustand; der Wille der Regierten soll durch die Vorstellung geleitet werden; folglich muß auch auf diesem Standpunkt die Ausbildung des Vorstellungsvermögens so gefördert werden, damit ein Zusammenhang zwischen den Regierenden und Regierten begründet wird.

Hierauf wird zur Darstellung des Gesammtgebietes der in der Volksschule mitzutheilenden Kenntnisse geschritten. Die Unentbehrlichkeit des Schreibens und Lesens für das Volk liegt am Tag; doch ist es etwas sehr Verkehrtes, die Bildung des Volkes zu schätzen nach dem, wie Viele lesen und schreiben können. Schreiben und Lesen sind nur mechanische Hilfsmittel. Deßhalb müssen wir diese Gegenstände als etwas Nothwendiges ansehen, aber auch als etwas, was in Beziehung der Aufgabe auf die Volksschule eine sehr untergeordnete Stelle einnimmt. Was soll im Einzelnen der Gegenstand des Lesens, Schreibens und Denkens sein?

1. Geschichtliches. Von diesem Gegenstande können auch die Regierten nicht ausgeschlossen werden, denn die positive Religion selbst ist Geschichte und diese kann dem Volke doch nicht vorenthalten werden. Allein selbst diese religiöse Geschichte allein kann das Volk nicht lebendig auffassen, wenn ihm das ganze übrige Gebiet chaotisch ist und wenn es nichts hat, als die Urgeschichte des Christenthums und daneben blos die Vorstellung einer verflossenen Zeit.

Es gibt einen Standpunkt, auf welchem man wünscht, daß das jüngere Geschlecht nichts höre von dem, was das ältere erlebt hat, weil durch solche Mittheilungen der Väter in den Kindern leicht arge Gedanken, die sie nicht haben sollten, erregt werden könnten.

Gegen diese Maxime bildet sich für die pädagogische Thätigkeit die negative Regel: daß sie sich nicht gebrauchen lasse, das zu beschränken, was innerhalb des Traditions-Gebiets liegt; und die positive für das Minimum, was sie zu leisten hat: sie soll ein Supplement geben wenigstens in den Fällen, wo die Tradition des unmittelbaren Lebens eine armselige sein muß. Die vaterländische Geschichte ist nach diesem Grundsatze nicht der eigentlich geschichtliche Stoff der Volksschule, sie ist auf der einen Seite zu viel (es liegen darin interesselose Zeiträume), auf der andern zu wenig (denn die jetzt bestehenden Verhältnisse sind Folgen von Umwälzungen allgemeiner Weltverhältnisse).

Alle Geschichte wird aber der Jugend in die Luft geschrieben, wenn die Geographie nicht die Basis ist. Ueber beide Gegenstände heißt es noch insbesondere: „Im Allgemeinen kann man es nur als neidische Maxime ansehen, wenn diese Gegenstände der Volksjugend sollen vorenthalten werden." Eben deßwegen sind auch die Leseübungen anzuknüpfen an ein populäres vaterländisches Geschichtsbuch. An diese bezeichneten Gegenstände schließt sich an

2. die Mathematik und Naturkunde. Auch darin soll man immer von einem Gegebenen ausgehen und bei einem Gegebenen stehen bleiben; dadurch ist der Charakter der eigentlich wissenschaftlichen Erkenntniß aufgegeben und die Voraussetzung, die auf Erfahrung ruht, ist dann das Ursprüngliche. Das Rechnen wird allgemein als Gegenstand der Volksbildung angesehen; daß aber dabei das Messen, das gesetzmäßige Verfahren mit der konkreten Größe vernachlässigt wird, ist nicht recht.

Von der Naturkunde soll nicht bloß Naturgeschichte aufgenommen und die Naturlehre ausgeschlossen werden, sondern als Grundsatz gilt: „Alles, was die Natur darbietet, insoweit es sich unmittelbar an die Entwicklung und Ausbildung der Sinne anschließt und sich in der bestimmten Zeit bei den vorhandenen Hilfsmitteln in der Volksschule bis zur wahren Verstandesbildung fortführen läßt, nehmen wir in unser Gebiet auf; die Grenze finden wir in dem Maaße, was unter bestimmten Umständen gegeben ist; wir bringen keine willkürlichen Grenzen hinein."

Zuletzt heißt es noch: „Alles absichtliche Zurückhalten der Volksbildung ist zurückzuweisen." „Alle Gegenstände können mit Hilfe einer zweckmäßigen Methode vollkommen ausgebildet und so zusammengefaßt werden, daß der in der Volksschule Gebildete einen klaren, sichern Ueberblick über die Natur und eine verständige Ansicht über die Lebensverhältnisse gewinne. Alles aber kommt darauf an, die Methode zu verbessern, um in einer zugemessenen Zeit die intellectuellen Fortschritte verstärken zu können.

Auch über die formale Seite des Unterrichts wird Einiges angegeben.

Zwei Mängel beherrschen in dieser Beziehung die große Masse. Der eine ist der Aberglaube, eine Leichtigkeit, Combinationen zu machen, welche nicht gemacht werden können, weil sie Unvereinbares verknüpfen. Der andere der Schlendrian, die Abneigung, Combinationen zu machen, die nicht schon immer gemacht worden sind. Dagegen muß die praktische Logik oder Dialektik des Volks ausgebildet werden, dasselbe was in der Volksschule unter dem Namen der Verstandesbildung vorzukommen pflegt, aber gewöhnlich ohne alle Methode und sehr unzweckmäßig getrieben wird. Die Gegenstände, an welchen diese Operationen geübt werden sollen, sind das ganze Gebiet des Wahrnehmbaren, welches theils aus natürlichen Gegenständen besteht, an denen die Begriffsbildung und praktische Richtung vorzüglich geübt werden kann, theils aus solchen, welche Produkte menschlicher Thätigkeit sind, durch welche zugleich das moralische und gesellige Urtheil gebildet wird.

Ueber die Gedächtnißbildung heißt es z. B.: „Je mehr es als nothwendig erscheint, besondere Thätigkeiten zur Uebung des Gedächtnisses vorzunehmen, desto mehr muß etwas Fehlerhaftes in der Einrichtung der Uebungen selbst liegen; je zweckmäßiger diese eingerichtet sind, desto weniger werden besondere Thätigkeiten nothwendig sein. Mechanische Gedächtnißübungen stehen in Analogie mit den Strafen. So wie man sich zum Ziel setzen muß, die Strafe überflüssig zu machen, so sind auch diese mechanischen Gedächtnißübungen wegzuschaffen.“

Diesen formalen Uebungen sind von selbst Sprachübungen beigegeben. Die Ausbildung der intellectuellen Fertigkeiten führt von selbst mittelbar und unmittelbar auf das Gebiet der Sprache. Allen Uebungen im Lesen, die in gewisse Stoffe einführen sollen, müssen Uebungen vorangehen, die sich auf das logische Verständniß der Sprache beziehen, damit der Verstand durch das lebendige Wort geübt und so das Verständniß des Geschriebenen eingeleitet werde. Zweckmäßige Bücher, die ihren Stoff aus dem Kreis entnehmen, den wir oben bezeichnet haben, sind deßhalb zum Grunde zu legen, um die Verstandesübungen fortzusetzen. Und nur in Verbindung mit diesem Material und sich anschließend an Leseübungen in Büchern, welche die Verstandesbildung zu fördern geeignet sind, werden die Uebungen im Lesen aus biblischen Geschichten und dem vaterländischen Geschichtsbuch ihren Zweck erfüllen. Es ist dieß die einzige richtige Fortschreitung!

Ueber die technischen Unterrichtsgegenstände heißt es: „die Kunst ist ein regierendes Prinzip; so wie sie in das öffentliche Leben,

eintritt, übt sie auch einen psychologischen Einfluß aus. Wenn die Kunst von einem andern Prinzip regiert wird, so wird sie verderbt, entartet. So kann denn das Volk, in so fern es regiert wird, an der eigentlich künstlerischen Produktion keinen Theil haben. Doch muß auch für die Kunst die ausschließende Maßregel verbannt werden. Auch in der Volksschule muß ein künstlerisches Talent, wenn es vorhanden ist, sich zu Tage geben können. Sodann muß für das Volk, wenn es auch an der Produktivität der schönen Künste keinen Theil hat, im Volksschulunterricht das, was mit der Kunst in Analogie steht, gegeben sein! daher die wesentliche Stellung der Gesang- und Zeichenlehre im Volksunterricht. In Beziehung der letztern heißt es: wir fordern sie nicht bloß als geboten durch das Interresse des bürgerlichen Gewerbslebens, sondern auch durch das Interesse an dem Künstlerischen, durch die Bezeichnung auf das Wohlgefällige und Schöne. Und gerade hierin liegt die Kraft, wodurch ein Volk der Barbarei entrissen wird; hierin zeigen sich die ersten Spuren eines edlern Daseins. (Vergl. damit Anhalt in diesem Bande.) Es erscheint daher auch als Einseitigkeit, zwar das Musikalische in der Volksschule hervorzuheben, aber das, was auf beiden Seiten der bildenden Kunst liegt, zu vernachlässigen.

Zuletzt wird noch Einiges über den Religionsunterricht gesagt. Aus der Bibel in der Volksschule lesen zu lassen, wird nicht für gut befunden, weil dieselbe ohne eine wissenschaftliche Anleitung nicht verstanden wird.

„Die Opposition, heißt es, gegen den Gebrauch der Bibel in der Schule zum Lesen, ist nicht einem neuerungssüchtigen Prinzip zuzuschreiben, sondern gerade die Ehrfurcht vor diesem Buche muß gegen diesen Gebrauch einnehmen. Die Einführung von sogenannten Schulbibeln wird als ein mißliches Unternehmen bezeichnet, etwas Anderes sind zweckmäßig ausgewählte und behandelte biblische Geschichten. Diese sind sehr geeignet für den Standpunkt, auf welchem die Jugend jetzt stehen soll.

Dieß wird als die Grundform der Volksschule bezeichnet. Diese Grundform soll aber nicht abgeschlossen sein; sondern es muß eine Hebung eintreten, besonders dann, wenn Entwicklungsknoten eintreten und sich Neues gestaltet.

Unter allen Umständen muß aber der Zusammenhang der Volksschule mit dem bürgerlichen Gesellschaftszustande so organisirt werden, daß ein Uebergang aus der Volksschule in die höhern Bildungsstufen möglich sei.

Am Ende unter Nro. VIII. ist von der Leitung der Volksschule die Rede.

Vergleichen wir die hier vorgetragenen Lehren mit denen anderer Pädagogiker, so ergibt sich folgendes Resultat:

Den Schleiermacherschen Grundsätzen ist es eigenthümlich, daß sie die Erziehung mehr auf die Idee des gemeinsamen Lebens zurückführen. Hiermit stehen sie mit den Graserschen Lehren in Verbindung, denen ebenfalls die Idee des Lebens zu Grunde liegt. Allein Graser geht auf das Urleben, auf das göttliche Sein, zurück und dadurch deduzirt die Bestimmung des Menschen und den Zweck der Erziehung. Somit ist das Leben, für welches der Mensch nach ihm erzogen werden soll, ein bestimmtes, während dasselbe in dem vorliegenden Werke ein unbestimmtes ist, indem es bloß heißt: der Mensch soll befähigt werden, in das Bestehende einzutreten, aber auch die Kraft empfangen, in die sich darbietenden Verbesserungen einzugehen. Gleich anderen Pädagogen erkennt auch Schleiermacher nach diesem Werke die Wichtigkeit der Pädagogik für Politik an; wie Herbart, Waitz und ähnliche Erziehungslehrer findet er die Aufgabe der Pädagogik in der allgemeinen christlichen Sittenlehre aufgestellt; wie sie, will er die individuelle Natur unverletzt gehalten, und dem Menschen in der Bildung seiner Talente keine Schranken gesetzt wissen, weil das Christenthum selbst keine Grenzen für die menschliche Erkenntniß setzt. Auch nach ihm gibt es keine allgemein gültige Pädagogik, wie schon z. B. Arndt und noch Andere lehrten. Gleich diesen betrachtet er die Familie als das wichtigste Institut zur Bildung der Gesinnung, die Mutterliebe als das wirksamste Element der rechten religiösen Bildung, die Schule nicht bloß als Unterrichts=, sondern auch als Erziehungsanstalt. Ebenso soll die Bildung des weiblichen Geschlechts vorzugsweise in der Familie geschehen und der Charakter der Töchterschule dem häuslichen in der Familie ähnlich sein. Auch nach seinen Grundsätzen wird der Gewöhnung zum Guten großer Werth beigelegt und die eigentliche sittliche Bildung auf die Gesinnung zurückgeführt, deren Veredlung und Besserung durch Vorstellungen und Gedanken geschieht, worüber z. B. bei Riecke und bei Rottels Mehreres vorkam, und das aber im vorliegenden Werke nicht besonders besprochen ist. Wie andere Pädagogen die körperlichen Strafen und diejenige, welche auf das Ehrgefühl wirken, für bedenklich halten, so wird auch in diesem Buche über dieselben geurtheilt, ob sie gleich in der öffentlichen Erziehung für weniger unentbehrlich gehalten werden, als in der Privaterziehung. Im Gegensatze von Palmer, Rottels rc., wird hier der Religionsunterricht als außer dem Wesen der Schule liegend betrachtet, und dieser derselbe nur für den Fall zugewiesen, daß sie förmliche Erziehungsanstalt sei und die Stelle der Familie vertrete. In dieser Beziehung stellt sich vorliegendes Werk der Pustkuch'schen Schrift: „Kirche, Schule und Haus" an die Seite, worin der Religionsunterricht ebenfalls als außer der Sphäre

der Schule und dem Berufe des Schullehrers liegend betrachtet wird. Gleich Harnisch und andern Pädagogen neigen sich Schleiermacher und Eisenlohr auf die Seite gemeinsamer Elementarbildung; ebenso erklärt sich vorliegendes Werk für die durch Mathematik, Physik und Muttersprache zu gewinnende Bildung derjenigen, welche sich für die regierende Klasse im Gewerbsleben vorbereiten; für den ersten Unterricht an wirklichen Gegenständen; für lange lebendige Uebung in der Sprache ohne Buchstaben. Deßgleichen will es dem Leseunterricht auf das Schreiben gegründet, und die Leseübungen an ein populäres vaterländisches Geschichtsbuch angeknüpft wissen. Gleich Anhalt erklärt sich Schleiermacher gegen den Gebrauch der Bibel zum Lesen in den Schulen, abweichend von demselben aber findet er die Einführung von Schulbibeln für mißlich, und übereinstimmend mit ihm ausgewählte biblische Geschichten für die Kinder nützlich.

Dr. Thaulow
(Gustav),
Professor an der Universität zu Kiel:

Hegels Ansichten
über
Erziehung und Unterricht.

In drei Theilen.

Als Fermente für wissenschaftliche Pädagogik, sowie zur Belehrung und Anregung

für gebildete Eltern und Lehrer aller Art,

aus

Hegel's sämmtlichen Schriften gesammelt und systematisch geordnet.

(Kiel. Akad. Buchhandlung.

1853).

Hegel
(Georg Wilhelm Friedrich),

einer der einflußreichsten Philosophen der neueren Zeit, geboren 1770 zu Stuttgart, widmete sich in dem theologischen Stifte zu Tübingen 1788 — 93 dem theologischen und philosophischen Studium, lebte von 1793 — 96 als Hauslehrer in Bern und von 1797 — 1800 in Frankfurt am Main. 1801 habilitirte er sich als Docent der Philosophie zu Jena, wurde 1806 dortselbst außerordentlicher Professor der Philosophie, ging aber noch in demselben Jahre auf Niethhammers Veranlassung nach Bamberg, wo er einige Zeit eine politische Zeitung redigirte; 1808 wurde er zum Rektor des Gymnasiums in Nürnberg und zum Professor der philosophischen Vorbereitungswissenschaften ernannt, 1816 als Professor der Philosophie nach Heidelberg berufen und 1818 nach Berlin als Professor der Philosophie an Fichtes Stelle, wo er 1831 an der Cholera starb. Nach seinem Tode erfolgte durch mehrere seiner Schüler eine Gesammtausgabe seiner Werke. (Berlin 1832 — 41).

Hegel hat zwar kein besonderes Werk über Erziehung und Unterricht hinterlassen, ob er gleich eine Staatspädagogik zu schreiben im Sinne hatte, wie wir aus der 1844 von Rosenkranz herausgegebenen Biographie Hegels nach einem Briefe des Letztern an Niethammer ersehen; aber in seinen philosophischen Schriften, welche über 22 Bände stark sind, finden sich viele Stellen pädagogischen Inhalts.

Herr Dr. Thaulow hat nun das mühsame Werk unternommen, die pädagogischen Lehren Hegels zu sammeln und zu ordnen, und sie in dem angezeigten Werke dem Publikum vorzulegen.

Thaulow (Gustav Dr.) stammt aus einer alten norwegischen Familie und sein Vater wurde, während noch Dänemark Norwegen wie jetzt die Herzogthümer unter sich hatte, als auf deutscher Universität gebildet und Deutscher durch und durch in Schleswig Beamter, wo sein Sohn (Dr. Gustav Thaulow) 1818 geboren wurde. Dessen Jugendzeit war, so lang sein Vater lebte, eine angenehme. Dieser starb aber schon während der Sohn noch auf Schulen war, und dies zwang ihn, durch Unterricht sein Brod zu verdienen. So hatte er fortwährend unterrichtet und erzogen, studirte aber dabei Theologie und Philosophie, ohne daran zu denken, daß er das würde, was er wirklich geworden ist. Es empörte ihn einerseits der Anblick, mit welchem Leichtsinn Lehrer Lehrer wurden und andrerseits beunruhigte ihn der Zustand der Philosophie, die seiner Meinung nach in das Leben eingreifen müsse. Da faßte er 1842 den Entschluß, sich als Docent der Philosophie und Pädagogik an der Universität zu Kiel zu habilitiren. Nach langen Kämpfen erreichte er es auch endlich, ordentlicher Professor der Philosophie und Pädagogik und Direktor eines pädagogischen Seminars dortselbst zu werden. Die Verdienste, die sich dieser Gelehrte auf dem pädagogischen Ge=

biete schon durch andere Schriften erworben hat, erhöhte er noch durch die Herausgabe der Lehren Hegels über Pädagogik in dem vorbezeichneten Werke. Ein Theil dieser Lehren bezieht sich auf die allgemeine Grundlegung der Pädagogik, d. h. auf den Begriff der Erziehung, die Bedeutung der Erziehung, die allgemeinsten Fragen, welche zunächst bei der Erziehung und der Erziehungslehre in Betracht kommen.

Herr Dr. Thaulow stellt den Titel dieses I. Theiles treffend so: „Zum Begriff der Erziehung, zur anthropologisch-psychologischen und ethisch-politischen Basis, so wie zur Methodik der Erziehungslehre Gehöriges.“

Ein zweiter Theil seiner Sammlungen fiel mit bestimmter Entschiedenheit unter das Gebiet der Geschichte der Erziehung und bildet den II. des Werkes, mit der Bezeichnung: „Zur Geschichte der Erziehung.“ Als III. Theil blieb noch übrig, was Hegel in pädagogischer Beziehung selbst vollständiger entworfen hatte und was auf das Gymnasial-Wesen und die Universitäten Bezug nimmt. Dieser III. Theil lautet daher: „Zur Gymnasialpädagogik und zur Universität Gehöriges. Für den Zweck gegenwärtiger Arbeit ist besonders der I. Theil wichtig; daher beschränkt sich auch die nachfolgende Mittheilung auf denselben.

Herr Dr. Thaulow hat sich durch seine Arbeit einen besondern Anspruch auf unsern Dank und ein bedeutenes Verdienst um die Pädagogik erworben, weil es nicht nur überhaupt interessant ist, die Ansichten eines so berühmten Denkers, wie Hegel war, über Erziehung und Unterricht kennen zu lernen, sondern weil auch die Kenntniß dieser Ansichten in mancher Beziehung für die Erziehung nützlich ist und zur Vervollkommnung der pädagogischen Wissenschaft beiträgt. Das vorliegende Werk, das sich durch Ordnung und Zusammenhang der Darstellung ausgezeichnet, verdient von allen Schulmännern studirt zu werden, um so mehr, da es nicht allein für die pädagogische Wissenschaft anregt, sondern auch in die philosophischen Ansichten Hegels einführen hilft. Es zeigt, wie hoch Hegel die Pädagogik schätzte und wie sehr er die aus dem Studium der menschlichen Natur, aus der Psychologie und Ethik geschöpften Lehren und Grundsätze als Prinzipien und Leitsterne der Erziehung betrachtet. Nach dieser Schrift nimmt auch Hegel die Sittlichkeit als Zweck der Erziehung an; betrachtet den Menschen von Natur als bös und die Erziehung als eine Wiedergeburt, um den Menschen gut, das ist sittlich denkend und handelnd zu machen. Trefflich wird darin gezeigt, worin die Bildung des Menschen besteht und wie sich der gebildete vor dem nicht gebildeten unterscheidet. Auch in ihm wird das Verhältniß des Kindes

in der Familie als das wichtigste Element der Erziehung, und der Einfluß, den die Mutter auf dasselbe hat, als das folgenreichste Moment in derselben betrachtet. Ohne Schule würde der Mensch nicht genugsam für das öffentliche Leben vorbereitet: sie bildet den Uebergang aus der Familie in die bürgerliche Gesellschaft. Die spielende Pädagogik taugt nichts; das Kind muß früh an Gehorsam gewöhnt werden; die Lehren der Religion dürfen ihm nicht lange vorenthalten werden, denn es ist schon früh für dieselben empfänglich. Das Raisonniren über Pflichten und Religion taugt nichts; gleichwohl soll alle Bildung von Innen heraus, nicht mechanisch, sondern organisch geschehen. Der Unterricht soll nicht bloß geben, sondern auch erwecken und zur Selbstthätigkeit reizen. Die Auktorität des Lehrers soll aber dem Schüler heilig bewahrt bleiben. Merkwürdig ist, was darin über Gewohnheit gesagt wird; das Wesen derselben findet man in ihm zuerst ins wahre Licht gesetzt. Besonders interessant und lehrreich ist das, was darin über die Lebensalter mitgetheilt wird. — Weit entfernt auch die Schulen als bloße Privatanstalten zu betrachten, weist die Schrift gründlich die Rechte nach, welche dem Staate in ihrer Beziehung und bezüglich des ganzen Erziehungswesens zukommen. Hegel ist nach dieser Schrift kein Freund der Lehre von der Gleichheit der Stände im Staate, d. h. er betrachtet die Unterschiede der Stände, der Regierenden und Regierten vielmehr als wesentlich und vernünftig. Treffend ist besonders alles, was im 3 Abschnitte über Lehrmethode, über die Wichtigkeit der Anfangsgründe, der Anschauung, der Erfahrung, des Schreiben- und Lesenlernens, über Rechnen 2c. gesagt wird; und wenn auch die Wahrheiten, die in diesem und in den vorhergehenden Abschnitten gesagt werden, nicht alle neu und unbekannt sind, so werden sie doch hier in einer so interessanten Form und originellen Weise mitgetheilt, daß man sich dadurch sehr angesprochen fühlt und dieselben mit Freuden wieder vernimmt. Obgleich manche davon einzeln in der philosophischen Sprache Hegels dunkel erscheinen würden, so klären sich dieselben doch durch den Zusammenhang und die treffliche Ordnung, in welcher der Herausgeber die Materien mittheilt, auf, und denkende Leser finden in der Schrift eine reiche Nahrung für Verstand und Gemüth. Das besagte Werk sollte darum nicht bloß von den höheren Schullehrern, sondern auch von den Volksschullehrern fleißig studirt werden. Ich konnte in dieser Arbeit wegen Beschränktheit des Raumes nur das Nächstliegende ausheben. Möge dieß die Leser veranlassen, sich Thaulow's Schrift selbst anzuschaffen, um ihren Inhalt vollständig kennen zu lernen und durch diese Kenntniß ihrem Geiste die erhabene und erhebende Ansicht des Gegenstandes zu gewähren, wozu dieselbe geeignet ist.

In der Vorrede spricht der Herausgeber von den Vorurtheilen gegen die Hegelianischen Grundsätze und zeigt, daß dieselben meistens auf Unkenntniß beruhen; er erinnert, daß niemals eine Philosophie dem kahlen Rationalismus gewaltiger entgegentrat, keine mehr das Aufgehen des Subjekts in die Wahrheit und in das Gute stärker fordert, als die Hegelianische; daß Hegel großen Respect vor dem Bestehenden hatte und Monarchie und Unterschied der Stände ihm heilige sittliche Gewalten waren.

Ebenso spricht er ausführlich davon, daß die Pädagogik noch so wenig geachtet werde, weil sie nicht einmal auf allen deutschen Universitäten gelesen wird. Er bringt die Ursache davon darauf zurück, daß sie noch immer zu wenig in ihrem wahren Wesen als philosophische Wissenschaft aufgefaßt werde. Hiedurch wird er veranlaßt, einen Blick auf das, was Kant, Fichte, Herbart, Schleiermacher über Pädagogik gesprochen haben, zu werfen und der Werke von Riecke, Strümpell, Platz zu gedenken; worauf er sagt: erst dann, wenn auf allen deutschen Universitäten Pädagogik gelesen wird, ist die Bedingung gegeben, der Pädagogik eine Autorität im Publikum zu verschaffen. Aus Allem ersieht man, daß der Herausgeber ein warmer Freund und Pfleger der Pädagogik ist und daß derselbe für diese Wissenschaft schon sehr viel geleistet hat und künftig noch leisten wird. Der Himmel gewähre ihm dazu die nöthige Gesundheit und den rechten Lebensmuth!

In der Einleitung macht Thaulow vor Allem auf die eigenthümliche (d. i. von der Kirchenlehre abweichende) Ansicht Hegels von dem Sündenfall aufmerksam und sagt:

„Hegel unterscheidet wie der orthodoxe Theologe, den Menschen in seiner ewigen ursprünglichen Natur und den Menschen in seiner empirischen Gestalt. Kein Philosoph hat so oft und stark die Ansicht ausgesprochen, daß der natürliche Mensch von Hause aus gar nichts tauge, ganz und gar im Widerspruch stehe mit dem, was er seiner ewigen Natur nach sein solle, als Hegel, so daß er der Liebling selbst der orthodoxesten Theologen sein müßte, wenn er nicht ein Wort über den Sündenfall ausgesprochen hätte, welches auf den ersten Schein der orthodoxen Lehre schnurstracks zuwiderläuft. Er erklärt nämlich den Sündenfall nicht blos für ein einmal geschehenes Faktum, eine bloß einzelne Geschichte, sondern zugleich für eine allgemeine Geschichte, eine nothwendige Erscheinung an jedem Menschen. Nach ihm ist die Unschuld des Kindes in der Wiege nicht das Ziel, wozu Gott den Menschen geschaffen habe, sondern sein Ziel ist die wahrhaft bewußte Liebe zum Guten, des Guten wegen, der enthu=

siastische Eifer für die praktische Durchführung des Guten in der Welt um des Guten willen; und erst der Mensch, welcher so weit gekommen ist, ist ein wahrer Mensch. Einen solchen Menschen nennt Hegel sittlich; einen Menschen in seiner empirischen Gestalt natürlich, und dieser natürliche Zustand ist nach Hegel der böse, der nicht bleiben darf, sondern überwunden werden soll. Nach Hegel aber hat Gott absichtlich den Menschen so natürlich geschaffen, weil das Wesen des Menschen die Freiheit und der Geist ist und Freiheit und Geist einzig und allein darin bestehen, das Natürliche zu überwinden (zu regieren), durch schwere Arbeit, viel Beten und Ringen. ꝛc. Darum ist der Gedanke des ersten Sündenfalls, in dem Sinne, daß der Mensch aus seiner natürlichen Unschuld heraus trat, und zum Wissen dessen, was gut und böse sei, gelangte, etwas im Begriffe der Freiheit und des Geistes Liegendes und mithin auch ein ewiges Ereigniß, ein nothwendiges Ereigniß für jeden Menschen, der Gott sich nähern will.

Um zur wahren Freiheit zu gelangen, sagt Hegel nun zwar nicht direkt: der Mensch werde frei durch Gnade, aber er kommt im letzten Grunde auf diese Antwort zurück.

Daß der Mensch durch sich selber gerecht werden könne, hat Hegel aus zweifachem Grunde nicht behauptet. Denn

1. ist ihm jeder Mensch ein bestimmtes Glied in dem großen Ganzen der Weltgeschichte als der Darstellung und Realisirung des Göttlichen auf Erden, und dieser bestimmte Beruf eines jeden ist ihm nach Hegel angeboren, mitgegeben, also nicht sein Verdienst; und

2. gelangt der Mensch nach Hegel zu seinem wahren Beruf, zu seiner göttlichen Bestimmung, nur durch eine Wiedergeburt, welche ebenfalls nicht das Werk des einzelnen Menschen, sondern zum allergrößten Theil das Werk der Erziehung im umfassendsten Sinne ist.

Nach Hegel ist aber Erziehung der gesammte direkte und indirekte Einfluß aller den Menschen umgebenden Verhältnisse; sie hat deswegen eine absolute Bedeutung und Gottes Allmacht selbst kann sie nicht aufheben, weil sie ursprünglich und von Ewigkeit her mit dem Begriff der Menschheit von Gott gesetzt ist. Wenn aber ein Mensch von der Wiege bis zum reiferen Alter in dem Schooße der Frömmigkeit, Weisheit und Tugend getragen und durch besondere Ereignisse und Wege der Vorsehung erschüttert und geläutert zu einer edlen Gestalt sich emporarbeitete, so würde Hegel von einem solchen Menschen sagen, daß er, was er sei, am meisten der Erziehung verdanke und damit sich selber wenig, Gott aber Alles verdanke. Eben so sehr hebt aber Hegel keineswegs die Selbstständig-

keit des Subjects auf, das liberum arbitrium, und würde behaupten, daß trotz der besten Erziehung und der glücklichsten Umstände, der Mensch, weil er frei ist, alle Voraussetzungen zerstören und ein Mißrathener, Böser werden könne. Der Mensch selbst hat im letzten Grunde zu entscheiden, sonst wäre er nicht frei, nicht zurechnungsfähig.

Einen fertigen edeln und freien Menschen nennt Hegel sittlich. Sittlich ist ihm der Mensch, in welchem das Geistige, Gute und Schöne zur „zweiten Natur" oder, was dasselbe sagen will, zur „Gewohnheit" geworden ist, und zur Gewohnheit kann das Geistige in einem Menschen nach Hegel nur werden durch die Hülfe der Erziehung. Deshalb kann einem Menschen auch das Böse zur zweiten Natur oder zur Gewohnheit werden durch eine schlechte Erziehung. Die Erziehung bleibt also immer dasjenige, wovon bis zur Stufe der vollen Selbstbestimmung in einem Subject zu einem großen Theile dessen Wohl oder Verderben abhängt, weil die Erziehung eine Gewöhnung ist, und keine Richtung des Geistes und Charakters ohne Gewöhnung oder Gewohnheit sich fixiren kann.

Der Herausgeber macht hierüber folgende Bemerkung:

Vergegenwärtigen wir uns denn nun Hegels Ausdruck über den Sündenfall, so mag die bisherige Darstellung bewiesen haben, daß diese eine Seite in der Auffassung des Sündenfalls, wonach jeder Mensch seine erste natürliche Natur, seine Kindes-Unschuld vernichten muß, um ein freier geistiger Mensch zu werden, wohl auf eine allgemeine Anerkennung Anspruch machen darf. Aber die Geschichte des Sündenfalls enthält nur noch die besonders positive Bestimmung, daß einerseits dadurch die Menschheit von Gott abgefallen, die ursprüngliche Anlage des Menschen verdunkelt und geschwächt worden sei, andrerseits die Erbsünde die Menscheit von Geschlecht zu Geschlecht mit ihrem Gift inficirend immer tiefer ins Elend gestürzt habe bis Gott seinen Sohn sandte. Treibt man nun die Ansicht von dem Sündenfall so weit, daß durch ihn die Menschheit in ihrer ursprünglichen Gottähnlichkeit der Potenz nach durchaus vernichtet worden sei, so hat allerdings Hegel diese Ansicht nicht; sondern er läßt im Gegentheil, wie seine Philosophie der Geschichte uns lehrt, die Menschheit von ihrer ersten rohen Gestalt, durch ihre ursprüngliche göttliche Potenz zu einer immer reiferen und klareren Erkenntniß Gottes allmählich sich hinaufarbeiten, und behauptet, daß dieses der von Gott der Menschheit gegebene Begriff der Freiheit verlangt. Hegel hat also nicht einen Zusammenhang zwischen dem historischen Sündenfall im theologischen Sinn und dem Gnadenwerk der Erlösung durch Christum, d. h. Hegel hat sich nie vorgestellt, daß der Sündenfall nothwendig war, damit Christus käme, sondern Christus ist ihm die nothwendige, mit dem Begriff der Menschheit gesetzte Erscheinung, die kommen mußte, als die Zeit erfüllt war, d. h. als die Menschheit so weit gerungen und gearbeitet hatte, daß sie zur wahren Einsicht in ihre eigene Natur, als ihrem Wesen nach wahrhaft göttliche, reif und fähig wurde. Der ganze Prozeß der Göttergeschichte ist ihm die sich steigernde continuirliche Offenbarung Gottes, und so viel Inhalt in

einer Religion war, so viel wußte auch die jedesmalige Menschheit von Gott. Christus ist Hegeln daher keine abnorme Erscheinung, welche durch eine besondere Willensänderung Gottes hervorgerufen wurde, sondern Christus ist ihm vor Anfang an in der Idee Gottes so vorgedacht, wie jede andere Religion von der christlichen. Gleichwie ein Kind von Gott eine andere Vorstellung haben muß, als der reifere Geist, so ist auch die ganze Entwickelung der Religionen die jedesmalige adäquate Form der geistigen Verfassung der Menschheit. Die Geschichte stellt Hegel sich vor als die Geschichte der Erziehung der Menschheit durch Gott, wie Lessing und Herder vor ihm, und wie ein weiser Erzieher einem Geiste nicht mehr bieten darf, als er es vertragen und fassen kann, so stellt die Geschichte Gott als den weisen Erzieher dar, welcher die Menschheit von ihrer Kindheit allmählig bis zum reiferen Alter hinaufführte. Dann wird auch noch erinnert, daß Hegel eine Erbsünde annahm; denn die Zeugung ist nach Hegel die Fortpflanzung der Totalität des Menschen, und wenn auch nur die leiblichen Gebrechen des Menschen sich fortpflanzten, so ist damit eo ipso eine Depression gegeben. Wenn aber Hegel sagt: das Böse ist nur ein Schein, so will er damit nicht sagen, das Böse existirt gar nicht, sondern er meint nur, daß es Gott gegenüber keine ewige Dauer habe, nur Gott allein müsse am Schluß triumphiren, denn nur Gott sei ewig. Darum legt er ein so unendliches Gewicht auf die Erziehung, auf die Gewohnheit, weil das Böse so leicht zur zweiten Natur und nur durch eine fromme wahrhafte Erziehung in dem Menschen der Boden für das Gute empfänglich gemacht werden kann. Nachdem aber durch die letzte Offenbarung Gottes in Christo dem Menschen Alles gegeben ist, gibt Gott dem Menschen nichts mehr; denn mehr geben als das Höchste, ist ein logischer Widerspruch. Jetzt ist es daher an dem Menschen, das Werk weiter zu fördern, und das Mittel, wodurch allein dies geschehen kann, besteht darin, daß die Menschen den Inhalt des gegebenen Christenthums sich aneignen und immer lauterer und reiner auf jede neue Generation übertragen. Solche Uebertragung ist aber nur durch Erziehung möglich, ist schlechthin Erziehung.

Erster Abschnitt.

a. Der allgemeine Begriff der Erziehung und der Bildung.

Die Pädagogik ist die Kunst, die Menschen sittlich zu machen; sie betrachtet den Menschen als natürlich und zeigt den Weg, ihn wieder zu gebären, seine erste Natur zu einer zweiten geistigen umzuwandeln, so daß dieses Geistige in ihm zur Gewohnheit wird.

Das Positive und das Wesen ist, daß der heranwachsende Mensch an der Brust der allgemeinen Sittlichkeit getränket, in ihrer absoluten Anschauung zuerst als eines fremden Wesens lebt, sie immer mehr begreift und so in den allgemeinen Geist übergehet.

Der Geist muß zum Ablegen seiner Absonderlichkeiten, zum Wissen und Wollen des Allgemeinen, zur Aufnahme der vorhandenen allgemeine Bildung gebracht werden. Dieß Umgestalten der Seele — nur dieß heißt Erziehung.

Die Erziehung hat den Zweck, den Menschen zu einem selbstständigen Wesen zu machen, d. h. zu einem Wesen von freiem Willen. Zu dieser Absicht werden den Kindern vielerlei Einschränkungen ihrer Lust auferlegt. Sie müssen gehorchen lernen, damit ihr einzelner oder eigener Wille, ferner die Abhängigkeit von sinnlichen Neigungen und Begierden aufgehoben und der Wille also befreit werde.

Die Wiedergeburt des Geistes aus der natürlichen Unwissenheit sowohl als dem natürlichen Irrthum geschieht durch Unterricht und den durch das Zeugniß des Geistes erfolgenden Glauben der objectiven Wahrheit des Inhaltes. Was aber das unmittelbare Wissen von Gott, vom Rechtlichen, vom Sittlichen betrifft, so ist die allgemeine Erfahrung, daß wesentlich Erziehung erforderlich sei. Der Mensch an sich ist das Kind, dessen Aufgabe darin besteht, nicht in diesem abstrakten und unentwickelten An sich zu verharren, sondern das, was es zunächst nur an sich ist — nämlich ein freies und vernünftiges Wesen — auch für sich zu werden.*)

Die Erziehung und Bildung des Kindes besteht darin, daß es das, was es zunächst nur an sich und damit für andere (die Erwachsene) ist, auch für sich werde.

Der Mensch ist das, was er als Mensch sein soll, erst durch Bildung.

Es folgt nun eine Erörterung über das Wesen der Bildung und es heißt da z. B.: „die Bildung in ihrer absoluten Bestimmung ist die Befreiung und die Arbeit der höheren Befreiung, nämlich der absolute Durchgangspunkt zu der, nicht mehr unmittelbaren, natürlichen, sondern geistigen, eben so zur Gestalt der Allgemeinheit erhobenen unendlich subjectiven Substantialität der Sittlichkeit. Diese Befreiung ist im Subject die harte Arbeit gegen die bloße Subjectivität des Benehmens, gegen Unmittelbarkeit der Begierde, sowie gegen die subjective Eitelkeit der Empfindung und die Willkür des Beliebens."

Ferner: „Wodurch das Individuum Geltung und Wirklichkeit hat, ist die Bildung. Seine wahre ursprüngliche Natur und Substanz ist der Geist der Entfremdung des natürlichen Seins. Diese Entäußerung ist daher ebenso Zweck als Dasein desselben; sie ist zugleich das Mittel oder der Uebergang sowohl der gedachten Substanz in die Wirklichkeit, als umgekehrt der bestimmten Individualität in die Wesentlichkeit. Diese Individualität bildet sich zu

*) Die Ausdrücke „an sich" und „für sich" sind bei Hegel sehr gewöhnlich. Unter „an sich" versteht er das, was nur nach der Möglichkeit noch vorhanden ist, unter „für sich" das, was wirklich geworden ist, was ganz vollständig entwickelt ist.

dem, was sie an sich ist, und erst dadurch ist sie an sich und hat wirkliches Dasein; so viel sie Bildung hat, so viel Wirklichkeit und Macht.

Obgleich das Selbst als dieses sich hier wirklich weiß, so besteht doch seine Wirklichkeit allein in dem Aufheben des natürlichen Selbsts; die Besonderheit einer Natur, die Zweck und Inhalt wird, ist etwas Unmächtiges und Unwirkliches; sie ist eine Art, die sich vergeblich und lächerlich abmüht, sich ins Werk zu setzen." Dann: „die Naturdinge sind nur unmittelbar und einmal, doch der Mensch als Geist verdoppelt sich, indem er zuerst wie die Naturdinge ist, sodann aber eben so sehr für sich ist, sich anschaut, sich vorstellt, denkt, und nur durch dies thätige Fürsichsein Geist ist. Dieß Bewußtsein von sich erlangt der Mensch in zweifacher Weise. Erstens theoretisch, in so fern er im Innern sich selbst sich zum Bewußtsein bringen muß, was in der Menschenbrust sich bewegt, was in ihr wühlt und treibt. Zweitens wird der Mensch durch praktische Thätigkeit für sich, indem er den Trieb hat, in demjenigen, was ihm unmittelbar gegeben, was für ihn äußerlich vorhanden ist, sich selbst hervorzubringen, und darin gleichfalls sich selbst zu erkennen.

Diesen Zweck vollführt er durch Veränderung der Außendinge, welchen er das Siegel seines Innern aufdrückt, und in ihnen nun seine eigenen Bestimmungen wiederfindet. Schon der erste Trieb des Kindes trägt diese praktische Veränderung der Außendinge in sich; der Knabe wirft Steine in den Strom und bewundert nun die Kreise, die im Wasser sich ziehen, als ein Werk, worin er die Anschauung des Seinigen gewinnt. Dieses Bedürfniß geht durch die vielgestalteten Erscheinungen durch. Und nicht nur mit den Außendingen verfährt der Mensch in dieser Weise, sondern ebenso mit sich selbst, seiner eigenen Naturgestalt, die er nicht läßt, wie er sie findet, sondern die er absichtlich verändert. Beim Gebildeten geht die Veränderung der Gestalt, des Benehmens und jeder Art und Weise der Aeußerung aus geistiger Bildung hervor."

b. Ueber die Bedeutung der Erziehung und der Bildung heißt es z. B.: „die Wichtigkeit einer guten Erziehung fühlt sich nie stärker, als unter den Umständen unserer Zeiten; die inneren Schätze, welche die Eltern ihren Kindern durch eine gute Erziehung und durch Benutzung der Unterrichtsanstalten geben, sind unverwüstlich und behalten unter allen Umständen ihren Werth; es ist das beste sicherste Gut, das sie ihren Kindern verschaffen und hinterlassen können.

Es sind zwei Zweige der Staatsverwaltung, für deren gute Einrichtung die Völker am erkenntlichsten zu sein pflegen, gute Ge=

rechtigkeitspflege und gute Erziehungsanstalten; denn von keinem übersieht und fühlt der Privatmann die Vortheile und Wirkungen so unmittelbar, noch und einzeln, als von jenen Zweigen, deren der eine sein Privateigenthum überhaupt, der andere aber sein liebstes Eigenthum, seine Kinder betrifft."

c. Ausführlich wird hierauf beschrieben, was zur Bildung gehört, und wie sich der Gebildete von dem Ungebildeten unterscheidet.

Es heißt da, z. B.: „Der Mensch muß eine gedoppelte Seite in Uebereinstimmung bringen; seine Einzelheit (d. i. sein natürliches Wesen) seiner vernünftigen Seite gemäß zu machen oder die letztere zur herrschenden zu machen. Es ist z. B. ungebildet, wenn der Mensch sich seinem Zorne überläßt und blind nach diesem Affect handelt, weil er darin eine Beleidigung oder Verletzung für eine unendliche Verletzung ansieht und sie durch eine Verletzung des Beleidigers oder andere Gegenstände ohne Maaß und Ziel auszugleichen sucht."

„Zur theoretischen Bildung, heißt es, gehört außer der Mannigfaltigkeit und Bestimmtheit der Kenntnisse und der Allgemeinheit der Gesichtspunkte, aus denen die Dinge zu beurtheilen sind, der Sinn für die Objecte in ihrer freien Selbstständigkeit, ohne ein subjectives Interesse. Die Mannigfaltigkeit der Kenntnisse an und für sich gehört zur Bildung, weil der Mensch dadurch aus dem particulären Wissen von unbedeutenden Dingen der Umgebung zu einem allgemeinen Wissen sich erhebt, durch welches er eine größere Gemeinschaftlichkeit der Kenntnisse mit anderen Menschen erreicht, in den Besitz allgemein interessanter Gegenstände kommt. Die Bestimmtheit der Kenntnisse betrifft den wesentlichen Unterschied derselben, die Unterschiede, die den Gegenständen unter allen zukommen."

Der ungebildete Mensch bleibt bei der unmittelbaren Anschauung stehen. Er hat kein offenes Auge und sieht nicht, was ihm vor den Füßen liegt. Er sieht nicht die Sachen.

Zur Bildung gehört ferner der Sinn für das Objective in seiner Freiheit. Es liegt darin, daß ich nicht mein besonderes Subject in dem Gegenstande suche, sondern die Gegenstände, wie sie an und für sich sind, in ihrer freien Eigenthümlichkeit betrachte und behandle, daß ich mich ohne einen besondern Nutzen dafür interessire. Ein solch uneigennütziges Interesse liegt in dem Studium der Wissenschaften, wenn man sie nämlich um ihrer selbst willen cultivirt. Die Begierde, aus den Gegenständen der Natur Nutzen zu ziehen, ist mit deren Zerstörung verbunden. — Auch das Interesse für die schöne Kunst ist ein uneigennütziges. Sie stellt die

Dinge in ihrer Selbstständigkeit dar und streift das Dürftige und Verkümmerte, wie sie von äußeren Umständen leiden, von ihnen ab.

Zur *praktischen Bildung* gehört, daß der Mensch bei der Befriedigung der natürlichen Bedürfnisse und Triebe diejenige Besonnenheit und Mäßigung beweise, welche in den Grenzen der *Nothwendigkeit*, nämlich der *Selbsterhaltung* liegt.

Er muß

1) aus dem Natürlichen *heraus*, davon frei sein;

2) hingegen in seinen Beruf, das Wesentliche, muß er vertieft und daher

3) die Befriedigung des Natürlichen nicht nur in den Grenzen der Nothwendigkeit einzuschränken, sondern sie auch höheren Pflichten *aufzuopfern* fähig sein. Ein gebildeter Mensch weiß etwas über einen jeden Gegenstand zu sagen, Gesichtspunkte daran aufzufinden. Der *ungebildete* Mensch findet es unbequem, mit solchen Menschen umzugehen, die alle Gesichtspunkte leicht aufzufassen und auszusprecheu wissen. Der Ungebildete kann im Verhältnisse zu andern Menschen sie leicht kränken, indem er sich nur gehen läßt, und keine Reflexionen für die Empfindungen der Andern hat. Er *will* Andere nicht verletzen; aber sein *Betragen* ist mit seinem *Willen* nicht im Einklang. *Bildung ist also Glättung der Besonderheit, daß sie sich nach der Natur der Sache benimmt.*

An der *Mannigfaltigkeit* der interessirenden Bestimmungen und Gegenstände entwickelt sich die *theoretische* Bildung, nicht nur eine Mannigfaltigkeit von Vorstellungen und Kenntnissen, sondern auch eine Beweglichkeit und Schnelligkeit des Vorstellens und des Uebergehens von einer Vorstellung zur andern, das Fassen verwickelter und allgemeiner Beziehungeu u. s. w., die Bildung des *Verstandes überhaupt*, damit auch der *Sprache*. Die *praktische* Bildung durch die Arbeit besteht in dem sie erzeugenden Bedürfniß und der Gewohnheit der Beschäftigung überhaupt, dann der Beschränkung seines Thuns, theils nach der Natur des Materials, theils auch vornämlich nach der Willkür Anderer, und einer durch diese Zucht sich erwerbenden Gewohnheit objectiver Thätigkeit und allgemein gültiger Geschicklichkeiten. Der Barbar ist faul und unterscheidet sich vom Gebildeten dadurch, daß er in der Stumpfheit vor sich hinbrütet; denn die praktische Bildung besteht eben in der Gewohnheit und in dem Bedürfen der Beschäftigung. Der Ungeschickte bringt immer etwas Anderes heraus als er will, weil er nicht Herr über sein eigenes Thun ist, während der Arbeiter geschickt genannt werden kann, der die Sache hervorbringt, wie sie sein soll, und der keine Sprödigkeit in seinem subjectiven Thun gegen den Zweck findet.

Ein Mensch von großem Sinne und von großer Bildung hat sogleich eine vollständige Anschauung des Vorliegenden.

d. Die Kinder haben das Recht, aus dem gemeinsamen Familienvermögen ernährt und erzogen zu werden. Was der Mensch sein soll, hat er nicht aus Instinkt, sondern er hat es sich erst zu erwerben. Darauf gründet sich das Recht des Kindes, erzogen zu werden. Die Nothwendigkeit, erzogen zu werden, ist in den Kindern als das eigene Gefühl, in sich, wie sie sind, unbefriedigt zu sein, — als der Trieb, der Welt der Erwachsenen, die sie als ein Höheres ahnen, anzugehören, der Wunsch groß zu werden. Die spielende Pädagogik nimmt das Kindische schon als selbst etwas, das an sich gelte, gibt es den Kindern so und setzt ihnen das Ernsthafte und sich selbst in kindische, von den Kindern selbst gering geachtete Form herab, dadurch stört und verunreinigt sie deren wahres Bedürfniß, und bewirkt theils die Interesselosigkeit und Stumpfheit für die substantiellen Verhältnisse der geistigen Welt, theils die Verachtung der Menschen, da sich ihnen als Kindern dieselben selbst kindisch und verächtlich vorgestellt haben.

Unter e. wird über die große Bedeutung der Familie für die Erziehung gesprochen.

Unter f. über die Verschiedenheit der Erziehung durch die Verschiedenheit der Geschlechter.

Unter g. über die Pflicht der Aeltern gegen die Kinder.

Unter h. über die Mutterliebe und ihre Bedeutung für die Erziehung.

Unter i. über die Stellung der Familie zur Schule.

Unter k. von der Nothwendigkeit des Zusammenwirkens zwischen Aeltern und Lehrern für gedeihliche Erziehung.

l. Darauf faßt Thaulow das, was nach Hegels Phänomenologie des Geistes Bd. 2. p. 329 — 335 über die hohe Bedeutung der Familie für die Pädagogik vorkommt, zusammen. Da die Stelle aber überaus schwer ist, und im Auszuge nicht wohl verstanden werden kann, so muß dieselbe hier übergangen und im Thaulowschen Werke selbst nachgelesen werden.

Alsdann wird vom Unterschied der Stände, von der Gleichheit derselben, von der Bedeutung ihres Unterschieds und ihrer Gleichheit für Erziehung und Schule und über den Beruf gesprochen.

m. Gleichheit im Staatsleben ist etwas völlig Unmögliches; denn es tritt zu jeder Zeit der individuelle Unterschied des Geschlechts und des Alters ein, und selbst wenn man sagt: alle Bürger sollen gleichen Antheil an der Regierung haben, so übergeht man sofort die Weiber und Kinder, welche ausgeschlossen bleiben. Der Unterschied von Armuth und Reichthum, der Einfluß von Geschicklichkeit

und Talent ist eben so wenig abzuweisen, und widerlegt vom Hause aus jene abstrakte Behauptung von der Gleichheit der Stände.

Bei dem ersten Stande (dem Bauernstande) thut die Natur die Hauptsache. Er wird immer mehr die Weise des patriarchalischen Lebens und die substantielle Gesinnung desselben behalten. Daß der substantielle Charakter dieses Standes von Seiten der Gesetze des Privatsrechts, insbesondere der Rechtspflege, sowie von Seiten des Unterrichts und der Bildung, auch der Religion Modification nicht in Ansehung des substantiellen Inhalts, aber in Ansehung der Form und Reflexions-Entwickelung nach sich zieht, ist eine weitere Folge, die ebenso in Ansehung der andern Stände statt hat. Der zweite Stand (der Stand des Gewerbes) ist an die Reflexion und den Verstand angewiesen. Der dritte Stand (der allgemeine Stand) hat die allgemeinen Interessen des gesellschaftlichen Zustandes zu seinem Geschäfte.

Die Individuen theilen sich diesen Ständen nach natürlichem Talent, nach Geschicklichkeit, Willkühr und Zufall zu. Solcher bestimmten, festen Sphäre angehörig, haben sie ihre wirkliche Existenz, welche als Existenz wesentlich eine besondere ist, und in derselben ihre Sittlichkeit als Rechtschaffenheit, ihr Anerkanntsein und ihre Ehre. Wo bürgerliche Gesellschaft und damit Staat vorhanden ist, treten die Stände in ihrem Unterschiede ein; denn die allgemeine Substanz als lebendig existirt nur, insofern sie sich organisch besondert; die Geschichte der Verfassungen ist die Geschichte der Ausbildung dieser Stände, der rechtlichen Verhältnisse der Individuen zu denselben und ihrer zu einander und zu ihrem Mittelpunkte. Mit dem Staate tritt Ungleichheit, der Unterschied von regierenden Gewalten und von Regierten, Obrigkeiten, Vorständen, Behörden 2c. ein. Das Prinzip der Gleichheit verwirft alle Unterschiede und läßt so keine Art von Staatszustande bestehen.

Die Unterschiede der Stände, der Regierenden und Regierten 2c. sind wesentlich und vernünftig, denn sie haben ihren Grund in der besondern Gliederung des gesammten Staatslebens, und machen sich durch die bestimmte Art der Beschäftigung, Richtung, Sinnesweise und gesammten geistigen Bildung nach allen Seiten hin geltend. Ein anderes aber ist es, wenn diese Unterschiede, in Ansehung der Individuen durch die Geburt sollen bestimmt werden, so daß der einzelne Mensch von Hause aus nicht durch sich, sondern durch den Zufall der Natur in irgend einen Stand, eine Kaste unwiderruflich hineingeworfen ist. Dadurch wird das Recht der Wahl von vorne herein durch die Geburt annulirt und der Mensch ist dadurch vom Zufall abhängig gemacht, anstatt daß Anlage, Talent, Geschicklichkeit und Bildung allein entscheiden sollte. Unsern heutigen Ver-

hältnissen nach sind die Standesunterschiede, einen kleinen Kreis ausgenommen, nicht an die Geburt geknüpft. Die herrschende Dynastie und die Pairie allein gehört aus höhern im Begriff des Staates selber begründeten Rücksichten dieser Ausnahme an. Im Uebrigen macht die Geburt keinen wesentlichen Unterschied in Betreff auf den Stand, in welchen ein Individuum eintreten kann und will. Deshalb verknüpfen wir denn auch mit der Forderung dieser vollkommenen Freiheit zugleich die weitere Forderung, daß in Bildung, Kenntniß, Geschicklichkeit und Gesinnung das Subject sich dem Stande, den es ergreift, angemessen mache.

Nur in dem reinen Strahl der Seligkeit ist aller Unterschied und jede Besonderheit aufgehoben, vor Gott sind alle Menschen gleich, oder vielmehr die Frömmigkeit macht sie wirklich gleich.

Was der einzelne Mensch im Besondern ist, das ist er nur in so fern, als er vor allen Dingen Mensch als solcher ist.

Was den bestimmten Beruf betrifft, der als ein Schicksal erscheint, so ist überhaupt die Form einer äußerlichen Nothwendigkeit daran aufzuheben. Er ist mit Freiheit zu ergreifen und mit solcher auszuhalten und auszuführen. Es kommt nicht darauf an, in welchem äußeren Zustande der Mensch sich durch das Schicksal befindet, wenn er das, was er ist, recht ist, d. h. wenn er alle Seiten seines Berufes ausfüllt. Der Mensch ist vorzüglich dadurch unzufrieden, wenn er seinen Beruf nicht ausfüllt. Er gibt sich ein Verhältniß, das er nicht wahrhaft als das seinige hat. Zugleich gehört er diesem Stande an. Er kann sich nicht von ihm losmachen. Er lebt und handelt also in einem widerwärtigen Verhältniß mit sich selbst. Treue und Gehorsam in seinem Beruf, so wie Gehorsam gegen das Schicksal und Selbstvergessenheit in seinem Handeln, haben zum Grunde das Aufgeben der Eitelkeit, des Eigendünkels und der Eigensucht gegen das, was an und für sich nothwendig ist.

n. Ueber die Erziehung der Kirche. Die religiöse Erziehung hat zu bewirken, daß die Gefühle, die der Mensch nur unmittelbar von Natur hat, ihre Kraft verlieren, und das, was Buchstabe war, zum eigenen lebendigen Geiste werde. Der erste Feind dieses Wirkens ist der Naturgeist und es muß solchen haben, weil es der freie Geist, nicht ein Naturleben ist, was erzeugt werden soll, der freie Geist aber nur als ein wiedergeborner erscheint. Aus dem Individuum kommt aber noch ein anderer Feind hervor, der in dem übersinnlichen Wesen desselben, im Denken seinen Ursprung hat. Wenn nämlich das Denken sich eine solche Selbstständigkeit nimmt, daß es dem Glauben gefährlich wird, so ist ein höherer hartnäckiger Kampf eingeleitet, als jener erstere. Dieses Denken ist dann dasjenige, was ein menschliches Denken, eigenen

Verstand, endliche Vernunft genannt und von dem Denken unterscheidet, welches nicht das Eigene, sondern das Allgemeine sucht, von der Vernunft, welche nur das Unendliche und Ewige als das Alleinseiende weiß und betrachtet.

o. Zuletzt ist in diesem Abschnitte noch vom Rechte des Staates auf die Erziehung rc. die Rede. Der Staat ist die Wirklichkeit der sittlichen Idee, der sittliche Geist, als der offenbare sich selbst deutliche substantielle Wille, der sich denkt und weiß und das, was er weiß und insofern er es weiß, vollführt. An der Sitte hat er seine unmittelbare, und an dem Selbstbewußtsein jedes Einzelnen, dem Wissen und Thätigkeit desselben seine vermittelte Existenz, so wie dieses durch die Gesinnung in ihm, als seinem Wesen, Zweck und Produkte seiner Thätigkeit, seine substantielle Freiheit hat.

Die bürgerliche Gesellschaft hat in dem Charakter der allgemeinen Familie die Pflicht und das Recht gegen die Willkür und Zufälligkeit der Aeltern auf die Erziehung, insofern sie sich auf die Fähigkeit, Mitglied der Gesellschaft zu werden, bezieht, Aufsicht und Einwirkung zu haben. Die Grenze zwischen den Rechten der Aeltern und der bürgerlichen Gesellschaft ist sehr schwer zu ziehen. Die Aeltern meinen gewöhnlich in Betreff auf Erziehung volle Freiheit zu haben, und alles machen zu können, was sie nur mögen. Bei aller Oeffentlichkeit der Erziehung kommt die Hauptopposition gewöhnlich von den Aeltern her, und sie sind es, die über Lehrer und Anstalten schreien und reden, weil sich ihr Belieben gegen dieselbe setzt. Trotzdem hat die Gesellschaft ein Recht, nach ihren geprüften Ansichten hierbei zu verfahren, die Eltern zu zwingen, ihre Kinder in die Schule zu schicken, ihnen die Pocken impfen zu lassen u. s. w. Die Streitigkeiten, die in Frankreich zwischen der Forderung des freien Unterrichts, d. h. des Beliebens der Eltern, und der Aufsicht des Staates bestehen, gehören hierher.

Im zweiten Abschnitt ist von anthropologischen und psychologischen Bestimmungen für die Erziehung die Rede.

a. Das Kind im Mutterleibe. Nachdem von dem sinnlichen, materiellen und von dem psychischen Verhältnisse zwischen Mutter und Kind gesprochen ist, wird auch näher erläutert, wiefern die Mutter als der Genius des Kindes bezeichnet werden kann.

b. Einheit des Geistes mit der Natur in seiner ersten Gestalt und seine Unendlichkeit über die Natur. Zuerst ist die Seele an ihre Naturbestimmungen gebunden. Aus diesem unmittelbaren Einssein mit ihrer Natürlichkeit tritt die Seele in den Gegensatz und Kampf mit derselben. Diesem Kampfe folgt der Sieg der Seele über ihre Leiblichkeit. So tritt die Idealität der Seele in ihrer Leiblichkeit hervor. Die Endlichkeit des Geistes

aber darf nicht als eine feste Bestimmung betrachtet, sondern muß als ein bloßes Moment erkannt werden; denn der Geist ist wesentlich in der Form der Idealität, d. h. des Negirtseins des Endlichen. Die eigentliche Qualität des Geistes ist daher vielmehr die wahrhafte Unendlichkeit, d. h. diejenige Unendlichkeit, welche dem Endlichen nicht einseitig gegenüber steht, sondern in sich selber das Endliche als ein Moment enthält.

c. Der Naturzustand ist der verkehrte. Was man Unschuld der Kinder nennt, ist noch nicht Moralität. Ursprünglich folgt der Mensch seinen Neigungen. In diesem Zustand muß er gehorchen lernen, weil sein Wille noch nicht der vernünftige ist. Durch dieß Gehorchen kommt das Negative zu Stande, daß er auf die sinnlichen Begierden verzichten lernt, und nur durch diesen Gehorsam gelangt der Mensch zur Selbstständigkeit. Die Natur ist böse von Hause aus, der Mensch ist an sich das Ebenbild Gottes, in der Existenz nur ist er natürlich und das, was an sich ist, soll hervorgebracht werden. Dieß ist die Idee des Christenthums überhaupt. Die kindliche Unschuld hat allerdings etwas Anziehendes und Rührendes, aber nur in so fern sie an dasjenige erinnert, was durch den Geist hervorgebracht werden soll. Jene Einigkeit, die wir in den Kindern anschauen, als eine natürliche, soll das Resultat der Arbeit und Bildung des Geistes sein. Christus sagt: Wenn Ihr nicht werdet wie die Kinder ꝛc. damit ist aber nicht gesagt, daß wir Kinder bleiben sollen.

Bekannte Lehre der Kirche ist es, daß der Mensch von Natur böse sei und dieses Bösesein von Natur wird die Erbsünde bezeichnet. Dabei ist jedoch die Vorstellung aufzugeben, daß die Erbsünde nur in einem zufälligen Thun der ersten Menschen ihren Grund habe. In der That liegt es im Begriff des Geistes, daß der Mensch von Natur böse ist und man hat sich nicht vorzustellen, daß dies auch anders sein könnte.

Die Thätigkeit des Geistes besteht wesentlich darin, sich über das Befangensein in dem bloßen Naturleben zu erheben, sich in seiner Selbstständigkeit zu erfassen, die Welt seinem Denken zu unterwerfen, dieselbe aus dem Begriffe zu erschaffen. Bedürfniß und Noth bringt die Menschen nur äußerlich zusammen. Die Menschen müssen sich aber in einander wieder finden wollen. Dieß kann nicht geschehen, so lange dieselben in ihrer Unmittelbarkeit, in ihrer Natürlichkeit befangen sind; denn diese ist eben dasjenige, was sie von einander ausschließt und sie verhindert, als Freie für einander zu sein. Die Freiheit fordert daher, daß das selbstbewußte Subject weder seine eigene Natürlichkeit bestehen lasse, noch die Natürlichkeit Anderer dulde.

d. Die Naturanlagen, das Naturell, Talent, Genie und Verhältniß der äußeren That des Menschen zu denselben. Die Menschen sind, nach ihrer Erscheinung betrachtet, besondere Individuen und unterscheiden sich von Natur durch einander. Jedes hat Anlage und Bestimmungen in sich, die den andern fehlen.

Unter dem Naturell versteht man die natürlichen Anlagen im Gegensatz gegen dasjenige, was der Mensch durch seine eigene Thätigkeit geworden ist. Zu diesen Anlagen gehört das Talent und das Genie.

Beide müssen, wenn sie nicht verkommen und sich verlüderlichen sollen, nach allgemeinen giltigen Weisen ausgebildet werden. Das musikalische Talent findet sich am meisten in sehr früher Jugend ein, bei noch leerem Kopfe und noch wenig bewegtem Gemüthe. Anders ist es in der Poesie; in ihr muß Geist und Gemüth durch Leben, Erfahrung und Nachdenken reich und tief gebildet sein, ehe das Genie etwas Vollendetes zu Stande bringen kann.

In der Philosophie führt das logische Genie nicht weit, da muß sich dasselbe der strengen Zucht des logischen Denkens unterwerfen; nur durch diese Unterwerfung gelangt dort das Genie zu seiner vollkommenen Freiheit. Daß es ein Genie zur Tugend gäbe, kann man nicht sagen; denn die Tugend ist etwas Allgemeines, von allen Menschen zu Forderndes, und nichts Angebornes, sondern etwas in dem Individuum durch dessen eigene Thätigkeit Hervorzubringendes.

Die Unterschiede des Naturells haben daher für die Tugendlehre gar keine Wichtigkeit. Talent ist specifische, Genie allgemeine Befähigung, welche der Mensch sich nicht durch eigene selbstbewußte Thätigkeit zu geben vermag. Man spricht wohl von wissenschaftlichen Talenten, wie von Talenten für die Kunst; aber die Wissenschaften setzen nur die allgemeine Befähigung zum Denken voraus, und so kann man richtiger sagen, es gäbe kein specifisches wissenschaftliches Talent, im Sinne einer bloßen Naturgabe.

Als wesentlich ist auch für den Künstler festzustellen, daß wenn auch Talent und Genius des Künstlers ein natürliches Moment in sich hat, dasselbe dennoch wesentlich der Bildung durch den Gedanken bedarf. Es ist das Studium, wodurch der Künstler die Tiefen des Gemüths und Geistes zu seinem Bewußtsein bringt und den Stoff und Gehalt seiner Conception gewinnt. Talent und Genie, heißt es gewöhnlich, müssen dem Menschen angeboren sein. Hierin liegt eine Seite, mit der es seine Richtigkeit hat, obschon sie in anderer Beziehung eben so sehr wieder falsch ist. Denn der Mensch als Mensch ist auch zur Religion, zum Denken, zur Wissenschaft geboren; d. h. er hat als Mensch die Fähigkeit, ein Bewußtsein von Gott zu erhalten und zur denkenden Erkenntniß zu kommen. Es

braucht dazu nichts als der Geburt überhaupt und der Erziehung, Bildung, des Fleißes. Mit der Kunst verhält es sich anders; sie fordert eine specifische Anlage, in welche auch ein natürliches Moment als wesentlich hineinspielt.

e. Die Temperamente und der Charakter. Am besten wird das Temperament als die ganz allgemeine Art und Weise bestimmt, wie das Individuum thätig ist, sich objektivirt. Das Temperament ist für den freien Geist nicht so wichtig, wie man früherhin gemeint hat.

In der Zeit größerer Bildung verlieren sich die mannigfaltigen, zufälligen Manieren des Benehmens und Handelns, und damit die Temperamentsverschiedenheiten, — gerade so, wie in solcher Zeit die bornirten Charaktere der in einer ungebildeten Epoche entstandenen Lustspiele, — die vollkommen Leichtsinnigen, die lächerlich Zerstreuten, die filzig Geizigen — viel seltener werden. Den Hauptunterschied der vier bekannten Temperamente setzt Hegel darein, daß entweder der Mensch sich in die Sache hinein begibt, oder es ihm mehr um seine Einzelheit zu thun ist. Der erstere Fall findet bei den Sanguinischen und Phlegmatischen, der letztere bei den Cholerischen und Melancholischen statt.

Der Sanguinische vergißt sich über der Sache, und zwar bestimmter so, daß er vermöge seiner oberflächlichen Beweglichkeit sich in einer Mannigfaltigkeit von Sachen herumwälzt; wogegen der Phlegmatische sich beharrlich auf Eine Sache richtet. Bei dem Cholerischen und Melancholischen aber ist, wie schon angedeutet, das Festhalten an der Subjectivität überwiegend; diese beiden Temparamente unterscheiden sich jedoch von einander wieder dadurch, daß in dem Cholerischen die Beweglichkeit, in dem Melancholischen die Unbeweglichkeit das Uebergewicht hat, so daß in dieser Beziehung das Cholerische dem Sanguinischen, das Melancholische dem Phlegmatischen entspricht.

Der Charakter ist etwas, das die Menschen immer unterscheidet. Durch ihn kommt das Individuum erst zu seiner festen Bestimmtheit. Zum Charakter gehört erstlich das Formelle der Energie, mit welcher der Mensch, ohne sich irre machen zu lassen, seine Zwecke und Interessen verfolgt, und in allen seinen Handlungen die Uebereinstimmung mit sich selber bewahrt. Ohne Charakter kommt der Mensch nicht aus seiner Unbestimmtheit heraus, oder fällt aus einer Richtung in die entgegengesetzte. An jeden Menschen ist daher die Forderung zu machen, daß er Charakter zeige. Der charaktervolle Mensch imponirt Anderen, weil sie wissen, was sie an ihm haben.

Zum Charakter gehört aber, außer der formellen Energie, zweitens ein gehaltvoller, allgemeiner Inhalt des Willens. Nur durch Ausführung großer Zwecke offenbart der Mensch einen großen, ihn zum Leuchtthurm für Andere machenden Charakter, und seine Zwecke müssen innerlich berechtigte sein, wenn sein Charakter die absolute Einheit des Inhalts und der formellen Thätigkeit des Willens darstellen und somit vollkommene Wahrheit haben soll. Hält dagegen der Wille an lauter Einzelnheiten, am Gehaltlosen fest, so wird derselbe zum Eigensinn. Dieser hat vom Charakter nur die Form, nicht den Inhalt. Durch den Eigensinn, — diese Parodie des Charakters — erhält die Individualität des Menschen eine die Gemeinschaft mit Andern störende Zuspitzung. Die Festigkeit des Charakters ist keine so angeborne, wie die des Naturells, sondern eine durch den Willen zu entwickelnde. Gleichwohl kann nicht geleugnet werden, daß derselbe eine natürliche Grundlage hat, daß einige Menschen zu einem starken Charakter von der Natur mehr disponirt sind, als andere.

Ein echter Charakter handelt aus sich selbst und läßt nicht einen Fremden in sich hinein vorstellen und Entschlüsse fassen. U. s. w.

f. Die Lebensalter. Der Entwickelungsprozeß des natürlichen menschlichen Individuums zerfällt in eine Reihe von Prozessen, deren Verschiedenheit auf dem verschiedenen Verhältniß des Individuums zur Gattung beruht, und den Unterschied des Kindes, des Mannes und des Greises begründet. Das Kindesalter ist die Zeit der naturlichen Harmonie, des Friedens, des Subjects mit sich und mit der Welt. Das Kind lebt in Unschuld, ohne dauernden Schmerz, in Liebe zu den Aeltern und im Gefühl, von ihnen geliebt zu sein.

Diese unmittelbare Einheit mit der Gattung und mit der Welt muß aufgehoben werden; das Individuum muß sich dem Allgemeinen nach und nach gegenüber stellen und sich in seiner Selbstständigkeit erfassen; zunächst aber tritt diese Selbstständigkeit in einer eben so einseitigen Gestalt auf, wie im Kinde die Einheit des Subjectiven und Objectiven. Der Jüngling löst die in der Welt verwirklichte Idee auf die Weise auf, daß er sich selber die zur Natur der Idee gehörende Bestimmung des Substantiellen, — das Wahre und Gute, — der Welt dagegen die Bestimmung des Zufälligen, Accidentellen zuschreibt. — Bei diesem unwahren Gegensatz darf nicht stehen geblieben werden; der Jüngling hat sich vielmehr über denselben zu der Einsicht zu erheben, daß im Gegentheil die Welt als das Substantielle, das Individuum hingegen nur als ein Accitenz zu betrachten ist. — Auf diesen Standpunkt gelangt, ist der Jüngling zum Manne geworden. In sich selber fertig, betrachtet

der Mann auch die sittliche Weltordnung als eine nicht erst von ihm hervorzubringende, sondern als eine im Wesentlichen fertige. So ist er für, nicht gegen die Sache thätig, hat für, nicht gegen die Sache ein Interesse; steht somit über die einseitige Subjectivität des Jünglings erhaben, auf dem Standpunkt der objectiven Geistigkeit. Das Greisenalter dagegen ist der Rückgang zur Interesselosigkeit der Sache; der Greis hat sich in die Sache hineingelebt, und gibt eben wegen dieser den Gegensatz verlierenden Einheit mit der Sache, die interessevolle Thätigkeit für die letztere auf. Hierauf wird der im Allgemeinen angegebene Unterschied der Lebensalter näher bestimmt. Das Kindesalter wird in drei Perioden dargestellt. 1. Periode von der Geburt bis zur Sprechperiode, 2. vom Eintritt der Sprechperiode bis zum Knabenalter und 3. vom Knabenalter bis zum Jünglingsalter. Alle Eigenthümlichkeiten dieser Perioden werden trefflich auseinandergesetzt. Was der Knabe lernen soll, muß ihm auf und mit Auctorität gegeben werden, denn er hat das Gefühl, daß das Gegebene gegen ihn ein Höheres ist; deßhalb muß man die spielende Pädagogik für eine völlige Verkehrtheit erklären, die das Ernste als Spiel an die Kinder gebracht wissen will, und an die Erzieher die Forderung macht, sich zu dem kindischen Sinne der Schüler herunterzulassen, anstatt diese zum Ernste der Sache heraufzuheben. Diese spielende Erziehung kann für das ganze Leben des Knaben die Folge haben, daß er Alles mit verächtlichem Sinne betrachtet. Solch trauriges Resultat kann auch durch ein von unverständigen Pädagogen empfohlenes beständiges Aufreizen der Kinder zum Raisonniren herbeigeführt werden; dadurch erhalten diese leicht etwas Naseweises. Allerdings muß das eigene Denken der Kinder geweckt werden; aber man darf die Würde der Sache ihrem unreifen, eiteln Verstande nicht Preis geben. Was die Zucht betrifft, so muß der Knabe gehorchen, um gebieten zu lernen. Denn durch Gehorsam läßt der unfertige Wille den von Außen an ihn kommenden vernünftigen Willen in sich gelten, und macht diesen nach und nach zu dem seinigen rc. Von Natur ist das Kind weder böse noch gut, da es anfänglich weder vom Guten noch vom Bösen eine Erkenntniß hat. Diese unwissende Unschuld für ein Ideal zu halten, um zu ihr sich zurückzusehnen, würde läppisch sein; dieselbe ist ohne Werth und von kurzer Dauer. Bald thut sich im Kinde der Eigenwille und das Böse hervor. Dieser Eigenwille muß durch die Zucht gebrochen, dieser Keim des Bösen durch dieselbe vernichtet werden.

Die übersinnliche Welt muß schon früh der Vorstellung des Knaben nahe gebracht werden. Es ist ein Irrthum, der Knabe verstehe noch gar nichts von Religion und von Recht, man habe ihn deßhalb mit diesen Gegenständen nicht zu behelligen, müßte ihm

überhaupt nicht Vorstellungen aufdringen, sondern ihm eigene Erfahrungen verschaffen, und sich damit begnügen, ihn von dem sinnlich Gegenwärtigen erregt werden zu lassen. Schon das Alterthum hat den Kindern nicht lange beim Sinnlichen zu verweilen gestattet. Der moderne Geist aber enthält eine noch ganz andere Erhebung über das Sinnliche, — eine viel größere Vertiefung in seine Innerlichkeit, als der antike Geist.

Ueber die Gewohnheit liest man insbesondere: Sie ist, wie das Gedächtniß, ein schwerer Punkt in der Organisation des Geistes; die Gewohnheit ist der Mechanismus des Selbstgefühls, wie das Gedächtniß der Mechanismus der Intelligenz. Die Form der Gewohnheit umfaßt alle Arten und Stufen der Thätigkeit des Geistes; die äußerlichste, die räumliche Bestimmung des Individuums, daß es aufrecht steht, ist durch seinen Willen zur Gewohnheit gemacht, unmittelbare bewußtlose Stellung, die immer Sache seines fortdauernden Willens bleibt. Ebenso Sehen und sofort ist die concrete Gewohnheit, welche unmittelbar die vielen Bestimmungen der Empfindung, des Bewußtseins, der Anschauung, des Verstandes u. s. w. in Einen einfachen Act vereint. Das ganz freie Denken bedarf ebenfalls der Gewohnheit und Geläufigkeit, dieser Form der Unmittelbarkeit, wodurch es ungehindertes, durchgedrungenes Eigenthum meines einzelnen Selbsts ist. Erst durch diese Gewohnheit existire Ich als Denkendes für mich. Selbst diese Unmittelbarkeit des denkenden Bei — sich — seins enthält Leiblichkeit (Ungewohnheit und lange Fortsetzung des Denkens macht Kopfweh); die Gewohnheit vermindert diese Empfindung, indem sie die natürliche Bestimmung zu einer Unmittelbarkeit der Seele macht.

Von der Gewohnheit pflegt herabsetzend gesprochen und sie als ein Unlebendiges, Zufälliges und Particuläres genommen zu werden. Ganz zufälliger Inhalt ist allerdings der Form der Gewohnheit, wie jeder andere, fähig. Aber zugleich ist sie für die Existenz aller Geistigkeit im individuellen Subjecte das Wesentlichste, damit das Subject als concrete Unmittelbarkeit, als seelische Idealität sei, damit der Inhalt, religiöser, moralischer u. s. w. ihm als diesem Selbst, ihm als dieser Seele angehöre, in ihm weder bloß an sich (als Anlage), noch als vorübergehende Empfindung oder Vorstellung, noch als abstrakte, von Thun und Wirklichkeit abgeschiedene Innerlichkeit, sondern in seinem Sein sei.

In wissenschaftlichen Betrachtungen der Seele und des Geistes pflegt die Gewohnheit entweder als etwas Verächtliches übergangen zu werden, oder vielmehr auch, weil sie zu den schwersten Bestimmungen gehört.

Bemerk. Wie bedeutungsvoll und wichtig diese Theorie der Gewohnheit für Erziehung und Unterricht sei, braucht wohl für denkende Männer nicht erst bemerkbar gemacht zu werden.

Dritter Abschnitt.

Urtheile über verschiedene pädagogische Gegenstände.

a. Ueber Lehrmethode. Oft sagte Hegel, daß unsere überkluge Zeit allein durch die Methode, weil sie den Gedanken bändige und zur Sache führe, befriedigt werden könne. (Aus Hegels Leben von Rosenkranz p. 303.) Die Methode ist als die ohne Einschränkung allgemeine, innerliche und äußerliche Weise, und als schlechthin unendliche Kraft anzuerkennen, welcher kein Object, insofern es sich als ein Aeußerliches, der Vernunft fernes und von ihr unabhängiges, präsentirt, Widerstand leisten, gegen sie von einer besondern Natur sein, und von ihr nicht durchdrungen werden könnte. Sie ist darum die Seele und Substanz, und irgend etwas ist nur begriffen und in seiner Wahrheit gewußt, als es der Methode vollkommen unterworfen ist; sie ist die eigene Methode jeder Sache selbst, weil ihre Thätigkeit der Begriff ist. Die Anforderung der Verarbeitung und Ausbildung des Stoffes wird in unserer Zeit um so dringender. Es ist ein für allemal vergebens, wenn die substantielle Form des Geistes sich umgestaltet hat, die Formen früherer Bildung erhalten zu wollen. In einem Belehren, worin bloß belehrungsweise etwas hervorgebracht und nicht so wohl bewiesen wird, liegt eine Albernheit und etwas Unberechtigtes. Lernen ist die Bewegung des Geistes, daß nicht ein Fremdes in ihn hineinkommt, sondern daß nur sein eigenes Wesen für ihn wird, oder daß er zum Bewußtsein desselben kommt. Die Vorstellung, daß das Wissen ganz von außen komme, findet sich in neuerer Zeit bei ganz rohen Erfahrungsphilosophen. Es ist so wichtig, daß die Jugend vom bloßen Auffassen zur selbstthätigen Beschäftigung, zur eigenen Bemühung übergeleitet werde; denn das Lernen als bloßes Empfangen und Gedächtnißsache ist eine höchst unvollständige Seite des Unterrichts. Allerdings muß das eigene Denken der Kinder geweckt werden, aber man darf die Würde der Sache ihrem unreifen, eiteln Verstande nicht preis geben. Was der Knabe lernen soll, muß ihm mit und auf Auctorität gegeben werden. (S. oben!)

b. Auf eine sehr interessante Weise ist von der Bedeutung des Lehrers und von seinem Ernste die Rede.

c. Ebenso ist von der Zartheit und Vorsicht des Lehrers, wenn er sich einmischen muß in das Verhältniß zwischen Aeltern und Kindern.

d. Von der Sicherheit und Festigkeit in den Anfangsgründen.

e. Von der Bedeutung der Anschauung.

f. Von der Bedeutung der Erfahrung.

g. Von der Bedeutung des Lesen- und Schreibenlernens. Das Lesen- und Schreibenlernen einer Buchstabenschrift ist für ein nicht genug geschätztes, unendliches Bildungsmittel zu achten, indem es den Geist von dem sinnlich Concreten zu der Aufmerksamkeit auf das Formellere — das tönende Wort und dessen abstrakte Elemente — bringt, und den Boden der Innerlichkeit im Subjecte zu begründen und rein zu machen, ein Wesentliches thut.

h. Von der Macht des Sprechens und der Sprache und i. von der Bedeutung des Lesens und öffentlichen Deklamirens.

Es heißt da: „Ein richtiges, verständiges Lesen erfordert verständigen, feinen Sinn und vieles Studiren; es läßt sich sehr viel daran anknüpfen, oder es setzt vielmehr sehr viel voraus. Die mit Reflexion verbundene Uebung darin ist bei näherer Erwägung — die jedoch hier nicht ausgeführt werden kann — so hoch zu schätzen, daß vielleicht der größte Theil des gewöhnlichen Belehrens und Erklärens, in Volks- wie in Studienschulen, dadurch erspart, und ganz die Gestalt jenes Unterrichtes annehmen könnte, und daß wir wünschen und hoffen dürfen, diesen Unterrichtsgegenstand, wenn er erst mehr studirt worden, als ein Hauptbildungsmittel behandelt und geübt zu sehen."

k. Von der Bedeutung der Grammatik und des Grammatischen.

l. Von dem Vorzug einer alten Sprache vor der Muttersprache in grammatischer Beziehung. Das grammatische Erlernen einer alten Sprache hat den Vortheil, anhaltende und unausgesetzte Vernunftthätigkeit sein zu müssen; indem hier nicht, wie bei der Muttersprache, die unreflectirte Gewohnheit die richtige Wortfügung herbeiführt, sondern es nothwendig ist, den durch den Verstand bestimmten Werth der Redetheile vor Augen zu nehmen, und die Regel zu ihrer Verbindung zu Hülfe zu rufen. Somit findet aber ein beständiges Subsumiren des Besondern unter das Allgemeine und Besonderung des Allgemeinen Statt, als worin ja die Form der Vernunftthätigkeit besteht. Das strenge grammatische Studium ergibt sich also als eines der allgemeinsten und edelsten Bildungsmittel.

m. Von dem Zusammenhang der Geisteskräfte und der Gefahr der Trennung derselben beim Unterricht.

n. Von dem Pädagogischen der Zahlen und des Rechnens. „Die Kraftanstrengung bei Behandlung der Zahlen besteht vornehmlich darin, Begriffloses festzuhalten und begrifflos es zu verbinden. Der Inhalt ist das leere Eins; der gediegene Gehalt des sittlichen und geistigen Lebens und der individuellen Gestaltungen desselben, mit welchem als der edelsten Nahrung die Erziehung den jugendlichen Geist groß ziehen soll, sollte von dem inhaltslosen Eins verdrängt werden; die Wirkung, wenn jene Uebungen zur Hauptsache und Hauptbeschäftigung gemacht werden, kann keine andere sein, als den Geist nach Form und Inhalt auszuhöhlen und abzustumpfen. Weil das Rechnen ein so sehr äußerliches, somit mechanisches Geschäft ist, haben sich Maschinen verfertigen lassen, welche die arithmetischen Operationen aufs vollkommenste vollführen. Wenn man über die Natur des Rechnens nur diesen Umstand allein kennte, so läge darin die Entscheidung, was es mit dem Einfalle für ein Bewandniß hatte, das Rechnen zum Hauptbildungsmittel des Geistes zu machen, und ihn auf die Folter, sich zur Maschine zu vervollkommnen, zu legen."

Unter o. wird gesagt, daß die blos regelrechte Erlernung einer Sprache nicht ausreiche.

Unter p. ist von der pädagogischen Bedeutung der militärischen Uebungen die Rede.

Unter q. wird daran erinnert, daß es in der Erziehung nichts Wesentlicheres gibt, als die Kinder an Ordnung, an Pünktlichkeit zu gewöhnen rc.

Unter r. wird wiederholt von der Bedeutung der Gewohnheit

unter s. von der Aufmerksamkeit und ihrer Bedeutung gesprochen. Der Mensch kann aufmerksam sein, wenn er will. Daraus folgt aber nicht, daß die Aufmerksamkeit etwas Leichtes sei. Sie erfordert vielmehr eine Anstrengung, da der Mensch, wenn er den einen Gegenstand erfassen will, von allem Anderen, von allen den tausend in seinem Kopfe sich bewegenden Dingen, von seinen Interessen, sogar von seiner eigenen Person abstrahiren — und, mit Unterdrückung seiner die Sache nicht zum Worte kommen lassenden, sondern vorschnell darüber aburtheilenden Eitelkeit, starr sich in die Sache vertiefen, dieselbe, — ohne mit seinen Reflexionen darein zu fahren, — in sich walten lassen oder sich auf sie fixiren muß. Die Aufmerksamkeit enthält also die Negation des eigenen Sichgeltendmachens und das Sich-Hingeben an die Sache; — zwei Momente, die zur Tüchtigkeit des Geistes ebenso nothwendig sind, wie dieselbe für die sogenannte vornehme Bildung als unnöthig betrachtet zu

werden pflegen, da zu dieser gerade das Fertigsein mit Allem, — das Hinaussein über Alles, — gehören soll.

t. bespricht das Gefährliche des Räsonnirens.

u. das Verkehrte des Formalismus in der Erziehung.

v. den Gehorsam und die Zucht.

w. die Stellung der Schule zur Zucht und Disciplin.

x. die Strafe.

y. Urtheil über Frühreife bei Kindern. Im Allgemeinen muß zugestanden werden, daß der Verstand nicht vor den Jahren kommt. Fast nur bei den künstlerischen Talenten hat die Frühzeitigkeit ihrer Erscheinung eine Vorzüglichkeit angekündigt. Dagegen ist bei manchen Kindern sich zeigende vorzeitige Entwickelung der Intelligenz überhaupt in der Regel nicht der Keim eines im Mannesalter zu großer Ausgezeichnetheit gelangenden Geistes gewesen.

z. Ueber das Gedächtniß der Jugend und die Mnemonik. Die Jugend hat das gute Gedächtniß, weil sie sich noch nicht nachdenkend verhält.

Es ist einer der bisher ganz unbeachteten und in der That der schwersten Punkte, in der Lehre vom Geiste, in der Systematisirung der Intelligenz, die Stellung und Bedeutung des Gedächtnisses zu fassen, und dessen organischen Zusammenhang mit dem Denken zu begreifen. Das Gedächtniß als solches ist selbst die nur äußerliche Weise, das einseitige Moment der Existenz des Denkens; der Uebergang ist für uns oder an sich die Identität der Vernunft und der Weise der Existenz; welche Identität macht, daß die Vernunft nun im Subjecte existirt, als seine Thätigkeit ist; so ist sie Denken.

„Ueberhaupt pflegen die großen Individuen sich fast immer durch ein großes Gedächtniß auszuzeichnen. Denn was den Menschen interessirt, das behält er, und ein tiefer Geist breitet das Feld seiner Interessen über unzählige Gegenstände aus. Diese Gabe und dieses Interesse einer bestimmten Auffassung des Wirklichen in seiner realen Gestalt, sowie das Festhalten des Erschauten, ist das nächste Erforderniß.

aa. Das verschlossene und stille Gemüth. Hierüber wird Vortreffliches gesagt, z. B. daß eine Verschlossenheit von Werth und Interesse sei, dazu gehört ein innerer Reichthum des Gemüths, der seine unendliche Tiefe und Fülle aber nur in wenigen, so zu sagen stummen Aeußerungen gerade durch diese Stille erkennen läßt.

Solche einfache, ihrer unbewußte schweigende Naturen können die höchste Anziehung üben. Ihr Schweigen muß dann jedoch die auf der Oberfläche unbewegte Stille des Meeres, des unergründlich Tiefen sein, nicht das Schweigen des Seichten, Hohlen, Stumpfen.

Denn es kann einem Menschen, der sehr platt ist, zuweilen gelingen, durch ein sich wenig äußerndes Betragen, das nur hie und da dieses oder jenes halb zu verstehen gibt, die Meinung einer großen Weisheit und Innerlichkeit von sich zu erwecken, so daß man Wunder glaubt, was Alles in diesem Herzen und Geist versteckt sei, während sich am Ende zeigt, daß nichts dahinter ist. — Für ein in sich selbst geschlossenes Gemüth muß aber eben so sehr eine Zeit kommen, in welcher es an einem bestimmten Punkt seiner innern Welt ergriffen wird, in eine fürs Leben bestimmende Empfindung seine ungetheilte Kraft ganz hineinwirft, mit unzersplitterter Stärke hieran hängt und glücklich wird oder haltungslos untergeht. Denn zur Haltung bedarf der Mensch einer entwickelten Breite sittlicher Substanz, welche allein eine objective Festigkeit gibt.

Unter den noch folgenden wenigen Numern hat besonders für den praktischen Volksschullehrer Interesse: K a n n d i e R e l i g i o n g e l e h r t w e r d e n? Hier heißt es: Lehrer, die nicht wissen, was sie mit den Lehren der Religion anfangen sollen, halten den Unterricht in derselben für ungehörig. Allein die Religion hat einen Inhalt, der auf gegenständliche Weise vorstellig sein muß. Darin liegt es, daß dieser vorgestellte Inhalt mitgetheilt werden kann, denn Vorstellungen sind mittheilbar durch das Wort. Ein anders ist es, das Herz erwärmen, Empfindungen aufregen; das ist nicht lehren, das ist ein Interessiren der Subjectivität für Etwas und kann wohl eine rednerische Predigt geben, aber nicht Lehre sein. Wenn man zwar vom Gefühl ausgeht, dieses als das Erste und Ursprüngliche setzt und dann sagt, die religiösen Vorstellungen kommen aus dem Gefühl, so ist das einerseits richtig, insofern die ursprüngliche Bestimmtheit in der Natur des Geistes selbst liegt. Aber andrerseits ist das Gefühl so unbestimmt, daß Alles darin sein kann und das Wissen dessen, was im Gefühl liegt, gehört nicht diesem selbst an, sondern wird durch die Bildung und Lehre gegeben, welche die Vorstellung mittheilt.

Wir wissen unmittelbar von Gott, das ist eine Offenbarung in uns, dies ist ein großer Grundsatz, den wir wesentlich festhalten müssen; es liegt das darin, daß positive Offenbarung nicht so Religion bewirken kann, daß sie ein mechanisch Hervorgebrachtes, von außen Gewirktes und in den Menschen Gesetztes wäre.

Soll die Religion nur das Gefühl sein, so verglimmt sie zum Vorstellungslosen, wie zum Handlungslosen und verliert allen bestimmten Inhalt.

Es ist eins der Vorurtheile der neueren Zeit, daß der Jugend moralische Begriffe und Sätze, wie auch religiöse Lehren nicht früh beigebracht werden müssen, darum weil sie solche nicht verstehe und nur Worte ins Gedächtniß bekomme. Die Sache aber [näher be-

trachtet, so ist leicht zu bemerken, daß die sittlichen Begriffe von dem Kinde, dem Knaben, dem Jünglinge, nach Maaßgabe ihres Alters wohl verstanden werden; und unser ganzes Leben ist nichts weiter, als ihre Bedeutung und ihren Umfang immer tiefer verstehen zu lernen, aus neuen und immer neuen Beispielen und Fällen sie herausspiegeln zu sehen und nur das Vielbefassende ihres Sinnes, das Bestimmte ihrer Anwendung immer entwickelter zu erkennen. In der That, wenn man, um den Menschen damit bekannt zu machen, warten wollte, bis er die sittlichen Begriffe in ihrer ganzen Wahrheit zu fassen völlig fähig wäre, so würden Wenige und diese Wenigen kaum vor dem Ende ihres Lebens diese Fähigkeit besitzen. (Vergl. damit, was Benecke über diesen Gegenstand sagt, im 1. Bde. dieses Werkes.)

In der Antwort auf die Frage; wie weit sich Räsonniren einmischen darf, um Religion zu bleiben? liest man: „Wie wenig ein solch kaltes Nachdenken den Menschen gewährt, sehen wir häufig, wenn er in Lagen kommt, wo die Verzweiflung des zerrissenen Herzens oft wieder nach dem greift, was ehemals Trost gewährte, und was er jetzt um desto fester und ängstlicher umfaßt. Weisheit ist nicht Wissenschaft. Weisheit ist eine Erhebung der Seele, die von einer ruhigen Wärme, einem sanften Feuer begleitet sein muß. Sie raisonnirt wenig. Sie ist auch nicht methode mathematica von Begriffen ausgegangen und durch eine Reihe von Schlüssen zu dem, was sie für wahr hält, gekommen. Sie hat ihre Ueberzeugung nicht auf dem allgemeinen Markt gekauft, wo man das Wissen für Jeden, der richtig bezahlt, hergibt.

Bildung des Verstandes und Anwendung desselben auf Gegenstände, die unser Interesse auf sich ziehen, Aufklärung bleibt deswegen ein schöner Vorzug, sowie deutliche Kenntniß der Pflichten, d. h. Aufklärung über praktische Wahrheiten, aber sie stehen im Werth unendlich gegen Güte und Reinheit des Herzens zurück; sie sind damit eigentlich incommensurabel.

Den Schluß machen Mittheilungen aus Hegels Lehren über die Humaniora, über die Bedeutung des Studiums der Logik, über das Bedürfniß der Philosophie und über Schillers Briefe über ästhetische Erziehung.

Der II. Theil vorliegenden Werkes stellt, wie oben gesagt, in 2 Abtheilungen die Geschichte der Erziehung dar. Die erste Abtheilung behandelt diese Aufgabe bis zum Untergang der griechischen Welt; die zweite Abtheilung führt die Geschichte der Erziehung bis auf die jetzige Zeit fort.

Der III. Theil behandelt das zur Gymnasial-Pädagogik und Universität Gehörige.

Die
Pädagogik der Volksschule
in Aphorismen.
Von
L. Kellner.

Schulaufsehern, Lehrern, Erziehern und Eltern gewidmet.

Vierte vermehrte und verbesserte Auflage.

Essen, Druck und Verlag von G. D. Bädeker 1854.

Daß dieses Werk die Lehre von der Volksschule kurz darstellt, sagt der Titel; auf welche ausgezeichnete Weise es dieß aber thut, kann nur durch das Lesen desselben erkannt werden. Man kann wohl sagen, daß es wenige Schriften gibt, welche den bezeichneten Gegenstand in solcher Kürze und Bündigkeit und so vollständig, gründlich und interessant darstellen, wie die vorliegende. Der Herr Verfasser vereinigt mit der Eigenschaft lehrreich zu schreiben, zugleich die Gabe einer angenehmen und unterhaltenden Darstellung. Fast alle Momente sind hier von neuen interessanten Seiten aufgefaßt und in blühendem Style dargestellt. Die Vergleichungen sind so treffend, daß sie sich gleichsam selbst gemacht zu haben scheinen. Die Bilder sind so neu und kräftig, daß man davon wahrhaft überrascht und ergriffen wird. Dazu enthält die Schrift so wichtige Wahrheiten und sprechen sich darin so treffliche Gesinnungen aus, daß sie verdient, von Allen gelesen zu werden. Mit Begeisterung ist der Verfasser von dem Gegenstande erfüllt, den er behandelt, und mit Liebe für Schule und Lehrer vereinigt er die gediegensten Einsichten in das Wesen der Erziehung, und die reichste Erfahrung und die umfassendsten Kenntnisse des Lebens. Jeder wird die mitgetheilten Lehren als das Ergebniß des gereiftesten Verstandes, der gediegensten Weisheit und der sinnigsten Beobachtung erkennen. Der pädagogische Standpunkt des Verfassers ist der ächt christliche; das Fundament, worauf er alle Schulverbesserungen baut, die Liebe und christliche Begeisterung, die der Lehrer für seinen Beruf in sich haben soll. Die Bildung desselben soll nach ihm nicht so kärglich begrenzt und bemessen werden, wie Andere verlangen. Bildung des

menschlichen Verstandes und Herzens soll das Hauptziel des Schulunterrichtes sein, die Kenntnisse und Fertigkeiten sollen mehr auf das Leben bezogen werden, als bisher. Kellner findet im gründlichen Schulunterricht für das Volk keine Gefahren des öffentlichen Lebens, sondern betrachtet denselben als ein nothwendiges Bedürfniß und als ein Mittel gegen die Ausartungen der Zeit. Er sieht lichter und freundlicher in die Bestrebungen der Zeit und des gegenwärtigen Unterrichts als viele Andere. Dieß hindert ihn aber nicht, daß er gegen viele Lehren neuer Pädagogen in Zucht und Unterricht seine Stimme erhebt. Er tadelt die Künsteleien, welche manche Pädagogen in die Behandlung gewisser Schullehrgegenstände gebracht haben. Er mißbilligt die Zeit- und Kraftzersplitterung, welche durch ungemessene Erweiterung des Lehrstoffes in den Volksschulen herbeigeführt wurde; er erklärt sich gegen Alles, was dem Wesen einer soliden Volksbildung hinderlich ist, was statt einer wahren Bildung eine bloße Scheinbildung bewirkt. Dies Alles thut er aber mit Liebe und Sanftmuth, und beweist somit selbst durch seine That, was er vom Lehrer durch Worte verlangt. Liebe soll diesen für seinen Beruf, für seine Zöglinge, für das Volk beseelen. Mit Liebe soll er lehrend, ermahnend und strafend auftreten. Herz und Gemüth sollen sein ganzes Thun und Treiben leiten; Herz und Gemüth soll er durch allen seinen Unterricht, durch die ganze Schuleinrichtung, durch den ganzen Lebensathem seiner Schule zu bilden suchen. Viele seiner Forderungen wird man schon von anderen Pädagogen ausgesprochen finden, manche als ihm eigenthümlich zu betrachten haben, überall aber selbstständige Kraft und neue Gesichtspunkte, die er den Gegenständen abgewinnt, wahrnehmen.

1. Da der erste Eindruck, den der Lehrer auf das Kind macht, so wichtig ist, und die Schule den Kindern, ehe sie in dieselbe gehen, zu Hause so oft als Schreckensort hingestellt wird: so soll der Lehrer die Vorurtheile zu Schanden und den armen Kleinen ihren ersten Schultag zu einem Freudentage machen. „Wahrhaftig, spricht der Verfasser, der Tag, wo deine Schule eine neue Kinderschaar aufnimmt, ist ein Festtag; darum ziehe deinen Sonntagsrock an und gib deinem Antlitz Festtagsglanz, empfange in freundlich geputzter Schulstube deine Schüler wie ein Vater, und sie werden dir lange dieses ersten Eindruckes gedenken.“

2. Das freundliche Bild, welches man von einer Schulstube hat, wird leider oft durch widrige Zufälligkeiten gestört. Ein Blick auf den Lehrstuhl und die dort liegenden Marterwerkzeuge reicht oft hin, um einen aus den Himmeln zu reißen und an die nackte rauhe Wirklichkeit zu erinnern. Verfasser fand einst an der Wand eines Schulzimmers das Bild des Erlösers, aber gegenüber hing ein

Kantschuh. Das Lächerliche liegt im Contrast; aber ein solcher Contrast kann nur die Hölle zum Lachen bringen.

3. Das Schulhaus soll die heiterste Lage im Orte haben und gemüthlich still stehen. Eine Schulstube aber sollte noch vielmehr ein Kindertempel sein, welcher dem frischen Glanze des Jugendlebens entspricht, und diesen dennoch mit dem hohen Ernste der Lehraufgabe in Einklang zu bringen weiß. Zeige mir dein Schulzimmer, damit ich sehe, wer du selber bist, und wie du wirkst.

4. Die Sitte, das Schulzimmer bei Erscheinung eines Schulrevisors mit Blumen ꝛc. zu schmücken, ist nicht zu tadeln. Aber der Lehrer soll nicht vergessen, daß er alle Tage einem größeren Revisor angehört, der auch die Herzen prüft und dessen Revisionsprotokolle für die Ewigkeit gelten.

5. Nicht mit den Buchstaben soll der Anfang im Unterrichte mit den Kindern gemacht werden, sondern damit, daß man denselben Muth zum Sprechen einflößt und sich mit ihnen über die nächste Umgebung unterhält.

6. Daß die Ruthe in mancher Schule so oft gebraucht werden muß, daran ist, nach des Verfassers Ansicht, der Lehrer Schuld.

7. Der Verfasser vergleicht das menschliche Herz mit einem Epheu und sagt unter Anderm: Wohl der Schule, wo der Lehrer eine starke Eiche ist, an welche sich der Epheu des Kindesgemüthes sicher anklammern kann. Wie sich aber kein Epheu um eine Eissäule schlingt, so klammert sich auch keine Kindesseele an ein eiskaltes, liebeleeres Herz, und wo daher dem Lehrer die Liebe fehlt, da ist auch Alles Täuschung und Heuchelei.

8. Das Wort „Schule,“ welches aus dem Griechischen stammt, bedeutet ursprünglich so viel als: Muße, Feier von körperlicher Arbeit, und die feinsinnigen Athener hatten ein Gesetz, welches dem die Todesstrafe zuerkannte, der durch frechen, unberufenen Eintritt eine Schule störte und entweihete. „Die Bildung und Pflege des Geistes setzt jene Muße und Sabathstille voraus, auf welche ursprünglich der Name „Schule“ hinführt, und die Uebung der Geistesschwingen kann nur gedeihen, wenn das alltägliche Treiben der Außenwelt vor der Schulthüre bleibt.“ — — Aber wie soll man den Lehrer strafen, der selbst an jedem Tage durch seinen Eintritt die Schule entweiht, dessen Walten und äußere Erscheinung Zeugniß gibt, wie weit sein Herz von Gottes inniger Sabathruhe entfernt ist und wie nahe es dagegen dem sinnlichen Treiben der Welt steht?

9. „Es gibt wohl nur wenige Menschen, die sich nicht selbst gerne sprechen hören; insbesondere hat das Sprechen vor Vielen und zu Vielen einen vorzüglichen Reiz und schmeichelt der Eitelkeit nicht

wenig. Es gibt den privilegirten Sprechern ein gewisses Selbstgefühl, welches in dem Bewußtsein der durch die Sprache ausgeübten geistigen Herrschaft beruht und nicht selten auf die ganze Haltung und äußere Erscheinung seinen Einfluß erstreckt." Der Lehrer soll sich nicht verleiten lassen, vor den Kindern als Prediger aufzutreten. Er soll auch die Kinder reden lassen, um sich zu überzeugen, ob sie begriffen haben, was sie begreifen sollen. Die Wuth, mit welcher früher das Katechisiren empfohlen und betrieben wurde, hat uns auch mit so vielen sprechwüthigen Lehrern beglückt.

10. Der Lehrer soll während des Docirens nicht in ewiger Beweglichkeit den Raum des Schulzimmers messen, denn wie er dadurch den Blick der Kinder hin und her zerrt, so zerstreut er auch ihre Seele und ist an ihrer Unaufmerksamkeit schuld.

11. Takt und rhythmische Bewegung üben eine zauberische Gewalt über uns. Eine Menge Thätigkeiten und nothwendiger Zurüstungen in der Schule, welche die Keime zu manchen Unordnungen und Strafen in sich tragen, lassen sich leiten, veredeln und erziehlich gestalten durch den Zauber des Taktes, z. B. das Hinausgehen.

12. Das Gewissen der Kinder bildet sich ganz nach dem Wort und Beispiel der Erwachsenen. Alles, was wir Erwachsene also in Gegenwart der Kinder thun, ist eine folgenreiche Aussaat für dieselben.

13. Hier ist von dem unendlichen Einflusse die Rede, den die erste Umgebung auf des Menschen Entwickelung und Bildung hat. Dann heißt es: der Lehrer hat vor den leiblichen Eltern den großen Vortheil, daß er dem Kinde seltener vor die Augen tritt, und leichter jenen wohlthätigen Nimbus bewahren kann, der jeden Eindruck nachhaltiger macht. Wie das Echo immer schöner wird, je weiter die Stimme des Rufenden absteht, so ist auch eine gewisse Entfernung der Liebe bei denen nothwendig, welche uns das Ideal und erhebende Beispiel nachahmender Bewunderung verbleiben sollen.

14. Weil der Lehrer den Kindern seltener vor's Auge tritt, darum wird er auch aufmerksamer beobachtet, als die Eltern. Möchten dies alle Lehrer sorgfältig erwägen.

15 enthält das Wehe über die Lehrer, welche Zweifel ihres sittlichen Werthes in den Schülern erwecken. Nur ein kalter Alltagsmensch oder Egoist kann die ideelle Berufsauffassung belächeln. „Der Schiffer, welcher sein Ziel am jenseitigen Ufer erstrebt, nimmt es höher, als er eigentlich sollte, weil er schon weiß, daß ihn die Kraft des Stromes abwärts trägt. Möge man immer die Ideale „Seifenblasen" nennen; ich halte sie hoch und sehe sie eher als Schwimmblasen an, die uns im Wogengedränge der Welt oben erhalten und vor dem Untersinken bewahren.

16. Hier ist von dem manchfachen Nachtheil die Rede, den die häufigen Versetzungen der Lehrer für diese und für die Schule haben. „Der Lehrer, welcher versetzt wird, gleicht einem abgeschnittenen Setzlinge, der, von den alten Wurzeln getrennt, erst neue treiben, und über diesem Streben oft verdorren muß.“

17. Von guten Volksschulen erwartet der Verfasser sehr viel; aber nur ein guter Lehrer macht eine gute Schule. Der Lehrer, besonders der auf dem Lande, soll sich auch als einen Lehrer der Erwachsenen betrachten. Aber die Kunst, ein Mann des Volkes zu sein, setzt Klugheit ꝛc. voraus, die nur durch redlichen Willen und mit den Jahren zu erlangen ist. (Vergl. Sickel!) Der Verfasser drückt sich hierüber wörtlich so aus: „die wahre, edle Popularität ist schwer zu erringen, nicht so jene, welche auf Schmutz baut, statt auf Achtung. Wer mit jedem Tagediebe aus einer Flasche trinkt, wer im Wirthshause beim Kartenspiel und Branntweinglase Freundschaften schließt oder bei Schmausereien durch Späße das Zwergfell statt der Herzen rührt, ja, der wird auch populär, und anfänglich lobt ihn die Menge, denn er inkommodirt sie ja nicht und ist wie Ihresgleichen; aber diese Popularität ist auf Schmutz gebaut, und plötzlich versinkt der Mann des Volkes, und die, welche ihn priesen, sehen sich nach den dicksten Steinen um und beeilen sich, auf den Gesunkenen die ersten Würfe zu thun.“

18. Hier wird ein Blick auf die vielen Kenntnisse geworfen, welche das Kind in seinen 6 ersten Lebensjahren sich erwirbt und darauf gefragt: was müßte aus uns allen werden oder geworden sein, wenn wir in gleich rascher Weise durchs ganze Leben fortschritten?

19. Wir sollen uns als Lehrer der großen Lehrmeisterin Natur anschließen wie die Mutter. „Sie schließt den Liebling in ihre Arme und denkt dabei nicht voll eitler Pläne an die Zukunft, sie nimmt ihn hin, wie er ist, und wirkt auf ihn durch das, was sie ist. Sie wird nicht müde im absichtslosen Lehren und in unergründlicher Liebe.“ Warum sehe ich mein Bild in deinem Augenstern? Fraget das Kind auf dem Schooße seiner Mutter. Weil ich dich ewig im Herzen trage, deßhalb blickst du mir aus dem Auge heraus, antwortet das Mütterchen. Ja, so ist es, und die fromme lebensernste Mutter ist darum nicht nur der brauchbarste Gehülfe des ersten Lehrmeisters, der Mutter Natur, sie auch das edelste Vorbild für uns Lehrer! Lernet vom Einfachen das Einfache.

20. Wer glaubt, zur Freudigkeit des Gehorsams bedürfe es der Einsicht in die Gründe des Befehls, und jeder blinde Gehorsam widerstreite der Menschwürde, der vergißt, daß wir hier allesammt

nur im Glauben, nicht im Schauen leben. Im Familienkreise vertreten schwache Mütter meistens das philanthropische Prinzip, während der Vater mit kurzem Wesen unbedingten Gehorsam fordert.

21. Mit der Liebe soll sich Consequenz verbinden. Sie besteht darin, daß man stets nach denselben leitenden Grundsätzen handelt. Sie setzt nicht bloß ein gutes Gedächtniß, sondern vor Allem Ruhe und Leidenschaftslosigkeit voraus.

22. Unter dieser Numer sucht der Verfasser durch Mittheilung einer Wahrnehmung, die er in einer Schule an den guten Schreibheften gemacht hat, die Wirkungen der Consequenz zu veranschaulichen.

23. Wer Lehrer sein will, muß Entsagung lernen. Wer hiezu nicht Muth und Kraft hat, möge den Lehrberuf meiden. Wer Lehrer bilden will, möge darin vor Allem mit seinem Beispiele vorleuchten.

24. Die Berufsliebe hat einen doppelten Grund: wir können unser Lehramt lieben, weil wir dazu geboren sind; wir können den Lehrberuf aber auch wegen seiner hohen Wichtigkeit um Gotteswillen lieben. Von der ersten sagt Verfasser: sie ist gut und der von ihr erfüllte Lehrer wird aus seinen Kindern helle Köpfe bilden; aber sie hält nicht vor bis zum Schnee des Alters und ihr Feuer erlischt unter den Stürmen des Lebens meistens bald. Die Liebe zweiter Art ist kein Strohfeuer, sondern erwärmt und beseelt bis zum Grabe; sie wirkt in den Kindern das Heimweh, denn sie lehrt durch Wort und Beispiel das Heimweh nach dem Jenseits. Es gibt auch eine Berufsliebe, welche in beiden ihren Grund hat; aber wie der Herr einst nur wenige Jünger erkor, so findet sich auch noch heute solche Begabung selten. Auch im Lehrerstande sind Viele berufen, aber Wenige auserwählt!

Von dem Loose des Geistlichen und Lehrers sagt Verfasser: es ist ein gar schönes und ich wüßte Niemand, der sich in der Sicherheit der Erfolge ihres Wirkens mit ihnen messen könnte. Wo beide durch Gottesfurcht, durch Liebe zum Volke und der Jugend vereinigt sind, da müssen sie nothwendig gestaltend wirken und ihr eigenes Inneres vervielfältigen. Sie kennen jeden Einzelnen bis ins Haus hinein; sie sprechen zu Vater und Sohn, zu Mutter und Tochter, und das Dorf ist ihre Welt, aber eine Welt, welche sie umarmen und an das Herz drücken können.

Blickt höher hinauf, und ihr findet es selten so! Jemehr ein Herz der Liebe bedarf, desto einsamer findet es sich oft in der Höhe. Man schreibt in Acten, aber nicht in Herzen. Man geht und kommt, und die Welt geht fort und die Menschen kümmert es nicht; aber wo ein wackrer Geistlicher oder Lehrer nach längerem treuen Wirken

aus seinem engen Kreise scheidet, da steht das Leben einige Zeit lang still, und Wemuth tönt überall durch jeden Gruß, schmerzlich süß, wie jenes: Bleib bei uns, denn es will Abend werden.

25. Der Verfasser beleuchtet das Urtheil, als sei der Schullehrerberuf ein trostloses und langweiliges Geschäft; ebenso die Klage mancher Lehrer darüber, daß sie in Elementarklassen zu unterrichten haben.

26. Wer den Unterricht der Kleinen langweilig und einförmig findet, wer ihn nicht mit hingebender Liebe betreiben kann, der ist auch nicht „Lehrer" im vollsten Sinne des Wortes.

Mann kann beim Unterrichte selbst ein doppeltes Interesse haben, nämlich einmal am Subjekte, welches man unterrichtet, an dessen Entwickelung und Fortschritt, — sodann aber auch am Objekte, was man lehrt, an dem Stoffe als solchem. Das erstere ziemt dem Elementarlehrer und bedingt seine gedeihliche Wirksamkeit; das letztere gehört dagegen den Lehrern der Hochschule. Der Lehrer der Mittelschulen sollte beide Interessen vereinigen, um seinen Beruf vollkommen auszufüllen.

27. Eine Erleichterung wünscht der Verfasser den Lehrern der Kleinen dadurch gewährt zu sehen, daß in den Elementarklassen im Verhältnisse zu den Mittel- und Oberklassen eine kleinere Zahl Schüler sein sollen.

28. Wer das Unterrichtsmaterial in Naturgeschichte, Naturlehre ꝛc. als Zweck ansieht, fehlt allemal. Nur der begreift seine Aufgabe, welcher die zweckmäßig und sparsam ausgewählten Stoffe als Mittel ansieht, womit und woran die Kinder denken, sprechen und schreiben lernen sollen.

29. Die abgöttische Liebe, welche manche Aeltern zu ihren Kindern haben, bettet die Jugend in verweichlichende Eiderdaunen, um dem späteren Alter ein Strohlager zu bereiten. Eine strenge Erziehung ahme den Erziehungsgang der Menschheit nach, welche die Wüste und den Donner Sinai und den eisernen Druck der Fremdherrschaft dem sanften Joch des Menschensohns vorausschickte.

30. Daher, daß die Lehrer sich ewig nur mit der Methode zu schaffen machen und das Fortschreiten im materiellen Wissen versäumen, datiren sich so viele Spiegelfechtereien und Selbsttäuschungen auf dem Gebiete der Pädagogik. Daher ist es gekommen, daß in manchen Gauen des lieben deutschen Vaterlandes unter 20 Lehrern wenigstens einer eine Fibel edirt hat; daher kommt das unnütze Streiten in den Conferenzen, daher rührt es endlich, wenn ein Lehrer x. sich stolz in die Brust wirft und dabei von seiner neuen Methode spricht, weil er das Multipliciren gleich nach dem Addiren treibt, oder beim Schönschreiben das „g" erst nach dem „q" folgen läßt.

31. Jedes Buch, was den Horizont des Lehrers erweitert, seinem Wissen mehr Tiefe gibt, sein Herz für Gott und Menschenwohl erwärmt, seinen Sinn fürs Edle und Schöne bildet, macht ihn auch tüchtiger fürs Lehramt, gleichviel ob es direkt für Lehrer bestimmt worden oder für Andere. Wer Lehrern Bücher empfiehlt, möge bedenken, was er thut und sich wohl vorsehen, aber auch nicht zu engherzig lediglich den Handwerksbetrieb und die Schulstube im Auge behalten.

32. Wie steter Tropfen den Stein höhlt, so wirken einzelne wiederkehrende Geschichten auf das Herz, und mit der stets erneuerten gleichen Empfindung bilden sie endlich Sinn und Charakter. Mährchen von glänzenden Engeln, welche bei guten Kinder wachen, oder von milden Feen, die tröstend und helfend in den Hütten der Armuth erschienen, haben gewiß schon oft die Sehnsucht nach der himmlischen Heimath begründet oder den Sinn für Wohlthätigkeit genährt.

Wir Lehrer besitzen in den biblischen Geschichten einen unerschöpflichen Schatz unübertrefflich kindlicher Erzählungen, in ihnen tritt die Kindschaft der Menschheit zu Gott lebendig an das weiche jugendliche Herz, und nimmer hört sich der unverdorbene Sinn daran satt. Wehe dem Lehrer, der im Ernste sagen müßte: Meine Schüler kennen sie und haben sich müde daran gehört!

33. Die Lehrer sollen sich nicht in den Kampf politischer Parteiungen stürzen und die Schule nicht dazu mißbrauchen, von Hadersachen zu reden ꝛc.

34. Belehrungen über heuristische, akroamatische, sokratische, katechetische, examinatorische Unterrichtsform. Auch noch von einer erotomatischen Unterrichtsform zu sprechen, hält der Verfasser für überflüssig, da dieselbe nichts anders bezeichnet als Heuristik.

35. Da beim Katechisiren den Kindern sehr oft die Prämissen fehlen, aus welchen sie die Wahrheiten selbst finden können, so ist das Ganze nur Spiegelfechterei, so daß der Lehrer entweder die Schlußfolgen durch seine Fragen dem Schüler in den Mund legt, oder seine Frage wenigstens die Prämissen enthält.

36. Hier ist von den unpassenden weltlichen und gemeinen Beispielen selbst in den gepriesenen Katechesen von Dinter die Rede.

37. Der Verfasser äußert gegen die Katechisirwuth, mit welcher manche Katecheten auf ein „Wort" lossteuern. Der Begriff ist Nebensache; das Wort soll sich einstellen, wo vielleicht dieser Begriff gar fehlt, und so wird denn eine Parforcejagd angestellt, bei welcher Schüler fast alles vergessen, nur das leidige Wort nicht! Die Antworten auf vermeintlich doch höchst passend gestellte Fragen wollen nicht immer ausfallen, wie es Eifer oder Eitelkeit des Lehrers ver=

langten, und so tritt in Folge mehrfach getäuschter Erwartung eine gereizte Stimmung ein, welche in immer fortschreitender Steigerung auch die Katechumenen ansteckt und dem Unterrichte mehr das Gepräge eines hitzigen Gefechts als einer sinnigen gemüthlichen Betrachtung aufdrückt.

38. Unsere Religion ist eine geoffenbarte, und der Heiland hat sie nicht abkatechisirt.

39. Wo es sich um historisches Wissen, nicht um philosophisches handelt, da meide man das Katechisiren. Anstatt sich eine Disposition zur Katechese zu machen, soll der Katechet lieber seine Gedanken zwar planmäßig ordnen, aber daneben auch in einer kurzen Abhandlung niederlegen. Diese nöthigt ihn weit stärker, Herr des Stoffes zu werden, und kann ohne Zwang Alles enthalten, was die Disposition als solche entbehren wird. Will der Lehrer katechisiren, so ist es dann leicht, diesen Stoff der Abhandlung oder ihre einzelnen Sätze durch passende Fragen zu zerlegen.

40. Hauptmittel gegen die Vergeßlichkeit der Jugend sind fleißige Wiederholung und Belebung des Interesses für die Sache in den Kindern.

41. und 42. Wenn der Unterricht den Fassungskräften der Schüler entspricht und der Lehrer mit voller Theilnahme unterrichtet, dann werden die Kinder auch ohne Ermahnung aufmerksam und fleißig sein.

43. — 45. „Methodisches Verfahren, geistbildende Methode, methodischer Leitfaden, methodische Grundsätze &c. sind die Rechenpfennige, deren Geklapper einem überall an die Ohren schlägt, wo Lehrer beisammen sind, oder wo über Erziehung und Unterricht gesprochen wird.“ Verfasser unterscheidet hierauf objektive Methode und subjektive. Jene hat ihren Grund in der Natur des Lehrgegenstandes, diese in dem Geiste des Lehrers, d. i. in der Auffassung des Lernstoffes von diesem. Jene ist eine käufliche Waare, denn sie kann aus Büchern gelernt werden; diese aber eine Kunst, d. i. eine freie schöpferische Gestaltung und läßt sich nicht auf dem Büchermarkte kaufen und nicht mit Unfehlbarkeit kopiren, denn ihr Wesen ist angeboren. Ueber die Methoden-Schnüffler heißt es: „Sie laufen aus einer Schule in die andere, hospitiren hier und frequentiren da, mustern ängstlich alle Schreibbücher durch, fragen stets nach der Methode und namentlich nach den zum Grunde gelegten Leitfäden, und möchten durch ihr engherziges Spüren eine Methode finden, welche von ihrem eigenen werthen „Ich“ das Wenigste verlangt, doch aber mit absoluter Nothwendigkeit wirkt. Diese Schnüffler sind eigentlich Leute, denen die rechte Lehrerweihe fehlt, und die ihre innere Leere gern mit dem Feigenblatte äußeren Schimmers verdecken möchten.“

„Wen einmal die Natur nicht zum Lehrer bilden wollte, der kann eben so wenig die vollendete Meisterschaft in seinem Fache erreichen, wie es unmöglich ist, daß jeder Maler ein Raphael, jeder Dichter ein Schiller werde.“ Doch entmuthigen soll uns das nicht. Nur in Gott und mit ihm erringt der Lehrer jenen gestaltenden Geist, der ihn zum Künstler stempelt.

47. Die Zufriedenheit des Lehrers mit seinem Stande und Berufe ist eine wohlthätige Gesinnung.

48. „Wie manches Kind ist schon von seinen Eltern und Lehrern verkannt worden! Wie mancher vermeinte Dummkopf hat später die Welt erleuchtet, wie viele scheinbar widerspenstige und böse Knaben sind später die edelsten und nützlichsten Menschen geworden! (Vergleiche Art. Arndt) Wie manches Kind mag aber auch, weil es verkannt und nach vorgefaßten Meinungen behandelt wurde, wirklich das geworden sein, was es in der thörichten Einbildung seiner Erzieher einmal war und durchaus sein sollte.

49. Gedanken, Gefühle und Entschließungen lassen sich nimmermehr mittheilen und anlehren. Nur der Gedanke ist thatkräftig und wirkt zeugend in uns fort, der uns nicht von Außen hergegeben wurde, sondern den wir in uns selbst geboren haben.

50. Wer die Lehrer vor sich selbst klein machen und als Handwerker hinstellen möchte, die nur abrichten und ein ordinäres Handwerk treiben, was tüchtige Geister nicht zu befriedigen vermöge, der will ihnen das Beste nehmen, was sie aufrecht erhalten kann, und ist ihr schlimmster Feind. Ich weiß, wofür ich sterbe, sprach ein Märtyrer der ersten christlichen Zeit, und ich weiß, wofür ich lebe, soll der Lehrer unserer oft so unchristlichen Zeit sagen. Nicht die schlechtesten Lehrer sind es, welche oft Kleinmuth überkommt. Denn oft genug gilt ja ihre Verzagtheit mehr der heiligen Sache, welcher sie dienen, als der eigenen Person. Nicht selten sind sie auch mit ihrem eigenen Wissen und Können unzufrieden und glauben, daß ihnen die wahre Tüchtigkeit fehle. Doch getrost! Solche können sich auch am ersten liebend in ihren Beruf versenken und des Amtes warten, das sie vom Herrn empfangen, auf daß sie es erfüllen.

51. Der Lehrers Wirken in der Schule und Benehmen mit den Aeltern vermag, nach des Verfassers Ansicht, das Meiste zur Verhütung vieler Schulversäumnisse zu thun.

52. Daß manche junge Lehrer so wenig auf den Rath erfahrener Männer und Vorgesetzten achten, ist die Ursache, daß sie sich so viele Unannehmlichkeiten bereiten. (Vergl. Sickel!)

53. Die Lehrer sind meistens noch zu wenig mit der Sprachlehre als Wissenschaft bekannt. Statt z. B. Beckers Sprachtheorieen

zu studiren, griffen sie nach Wurst, Scherr &c. Hieraus lernten sie Beckers Ansichten nur nothdürftig kennen. Wer in der Muttersprache fruchtbringend unterrichten will, muß selbst die Sprache vollkommen inne haben. Das lernt man nicht bloß aus der Anatomie der Grammatik, sondern aus dem Umgang mit der frisch lebendigen Sprache selbst. Möchten darum unsere Volksschullehrer zu jenen frischen, in Wahrheit erquickenden Quellen sich wenden, welche ewig unversiegbar in den Schriften unserer edelsten Geister sprudeln, und überzeugt sein, daß sie sich hier jene Jugendfrische holen können, welche dem Lehrerberufe so dringend nothwendig ist. Es ist nicht genug zu beklagen, daß die meisten Lehrer den beßten Erzeugnissen unserer deutschen klassischen Literatur durchschnittlich ganz fremd bleiben, und deßhalb, weil sie selten wahrhaft Gutes kennen lernen, wenn sie einmal lesen wollen, leicht ins Meer der schlechten Romanen-, Tages- und Zerstreuungsliteratur fallen.

54. Wird geklagt, daß viele Lehrer selbst in schriftlichen Arbeiten wenig Fertigkeit haben, weil sie sich zu wenig üben.

55 und 56. Nebenbeschäftigungen des Lehrers: Pflanzenkunde, hat Vieles für sich; Entomologie (Insektenkunde), ebenfalls zu empfehlen; vor Allem aber Gartenbau und Blumenzucht, Obstbaumzucht

57. Von der Geschicklichkeit des Lehrers, die Kinder in angemessene Selbstbeschäftigung zu setzen.

58. „Haben wir auch schon bedacht, in welcher Beziehung die Reinlichkeit zur Schamhaftigkeit steht, zu diesem keuschen Engel, der warnend an jenen Punkten Wache hält, wo Thier und Mensch zusammenfallen!"

59. Ueber die Sonntagsschulen. Verfasser glaubt, sie würden bessern Fortgang haben, wenn man sie weniger „Schulen" sein lassen und mehr zu Sonntagsbelehrungen oder Sonntagsunterhaltungen erheben wollte, an welche sich die reinen Schulübungen im Rechnen und Schreiben ungezwungen, als aus einem natürlichen Drange und Bedürfniß hervorgehend, anfügen müßten. (Vergleiche damit Sickel über diesen Gegenstand!)

60. Schönschreiben. Wenn man erwägt, daß in manchen Schulen jährlich an 200 Stunden mit diesem Gegenstande vergeudet werden, so kann man des Wunsches sich nicht enthalten, hier den Reformweg betreten zu sehen. „Es werden ihn jedoch wenige einschlagen, so lange es noch Schulaufseher gibt, die keinen andern Maßstab für die Lehrerthätigkeit kennen, als Schönschreibebücher, und so lange sich Lehrer finden, die auch während der Schulzeit Ferien haben wollen.

61 und 62. Gesangunterricht. Er wird noch zu schulmäßig, zu nüchtern und trocken betrieben; er reicht nicht über die Schulstube hinaus, mit fröhlichem Schalle in Busch und Feld, oder mit ernstem Klange in Gottes heilige Tempel. Man will durch ihn die gemeinen Zoten- und Gassenlieder verbannen, vergißt aber dabei, daß diese nicht eher von der Zunge weichen, bis sie auch aus dem Herzen gewichen sind. Man macht ihn ferner nicht praktisch genug. „Wäre es nicht menschlich schön, wenn der Lehrer die Fülle der Gefühle, welche er durch den Religionsunterricht zu wecken verstanden, auch in den Religionsstunden selbst mit seinen Kindern durch ein Lied ausströmen ließe, wenn er den zum Fenster hineinäugelnden Frühling mit einem Liedchen begrüßte, ein vaterländisches Fest, eine Geschichtserzählung dadurch weihete, oder kirchliche Zeiten mit frommen Gesängen auch in der Schule feierte! Soll für den Gesangunterricht eine Zeichenschrift beansprucht werden, so kann sich Verfasser nur für die Noten entscheiden.

63. Der Geschichtsunterricht im gewöhnlichen Sinne des Wortes gehört gar nicht in die Volksschule. Biblische Geschichte gehört vor Allem in sie, denn sie ist die Grundlage aller Geschichte und zugleich wesentliche Stütze der Religionslehre. An sie knüpft sich später das Wichtigste aus der Geschichte der Verbreitung des Christenthums. Der Unterricht ist dann mehr biographisch zu behandeln und hat zugleich die Ueberzeugung zu bewirken, daß alle Geschichte nur eine Erziehung der sündigen Menschheit durch Gott ist. An die Geschichte des Christenthums läßt sich leicht das Wichtigste aus der Vaterlandsgeschichte anknüpfen. „Ein Volkslied, wie das schlichte: „Helft Leutchen mir vom Wagen doch ꝛc." oder: „Frisch auf zum fröhlichen Jagen, es ist nun an der Zeit ꝛc." wirken mehr für Wirkung vaterländischer Gefühle als eine lange Predigt und die umständlichste Geschichtszersplitterung."

64 und 65. Naturhistorischer Unterricht. Damit sitzt man jetzt im Extreme! Man operirt vielfach, als wolle man alle Kinder zu Naturforschern machen, anatomisirt und klassificirt, beschreibt mit peinlichster Aengstlichkeit ohne zu schildern und zu charakterisiren, vergleicht und unterscheidet, was Niemand mit einander verwechseln würde ꝛc. Erst das „Nahe" heißt es. Könnte man beim Unterrichte nicht dem einheimischen Thiere die Beschreibung eines fremden zugesellen? So stellt sich leicht das Krokodil neben unsere Eidechse, der Tapir neben das Schwein ꝛc. Ebenso ist es mit den Pflanzen. U. s. w. Verfasser sieht es für mißlich an, den Kindern durch den Unterricht ein Privilegium zur Tödtung der Thiere zu geben. Das Herz erkaltet dadurch zu früh gegen die Qualen eines fühlenden Wesens, und dem Muthwillen wird bedenklicher Spielraum gegeben. Mögen

die Kinder **Pflanzen und Steine** sammeln, wenn einmal gesammelt werden soll; dagegen sind weniger Bedenklichkeiten zu erheben.

Das Lesebuch soll beim naturhistorischen Unterricht das Meiste thun. Es darf aber keine dürren Aeste, sondern frische, grüne Zweige und Blüthen aus dem Naturgarten liefern und deßhalb in der lebendigen Schilderung interessanter, belehrender **Einzelheiten** seine aufs Allgemeine Licht verbreitende Kraft suchen. — Der Volksschullehrer muß auch die Denk= und Sprachübungen für die naturgeschichtlichen Belehrungen benutzen. Schon mit den kleinsten Anfängern kann er entwickelnd über einzelne Pflanzen und Thiere, deren Theile, Nutzen, Unterscheidungsmerkmale 2c. reden, und somit Naturgeschichte treiben.

66. Der Schullehrer soll sich klar machen, was in seinen Schülern von dem Unterrichte künftig bleiben und schwinden kann.

Bleiben wird und kann vor Allem die Verstandes= und Gemüthsbildung. **Schwinden** werden gar manche vornehme Tändeleien, Namen und Zahlenkram, auswendig gelernte Prahlereien und Gedächtnißübungen, für den feilen Dienst ruhmrediger Prüfungen und Revisionen 2c. — Alle Unterrichtsgegenstände sollen darum als Mittel einer höhern Kultur des Verstandes und Herzens behandelt werden. Es gibt für unsere Volksschulen in Wahrheit nur 3 Unterrichtsgegenstände und diese heißen: **Religion**, **Sprache** und **Rechnen**; was darüber ist, das ist vom Uebel. In der Religion ist die Geschichte enthalten, in der Sprache das Lesen und Schreiben (Gedankenausdruck). Zum Sprach= und Rechenunterrichte liefern Naturgeschichte, Geographie 2c. nur einzelne Bausteine; letzterer umfaßt zugleich die Größenverhältnisse, also das Wichtigste aus der Formen= und Zeichenlehre. Der Gesang steht im Dienste des Sprachunterrichts und wirkt mit diesem auch auf die sittlich religöse Ausbildung.

67. Hier wird von den Samenkörnern gesprochen, welche erst später ihre Kraft entwickeln. Solche Samenkörner sind religiöse Sprüche, z. B. „die mit Thränen säen, werden einst mit Freuden ärnten." Das Kind lernte den Spruch vielleicht lachenden Mundes, und sein Herz wußte nichts von Kummer und sein Verstand faßte die Worte nicht. Aber es kam doch eine Zeit, wo dieser Spruch an ihm zur tröstenden Wahrheit wurde und plötzlich mit seinem tiefen Sinne aus dem Gedächtnisse hervorsprang und ein Hoffnungsanker in bitterer Noth wurde.

68. Nicht die Menge der Stunden bringt beim Religionsunterrichte Gewinn; dieser ist nur dann zu hoffen, wenn der Lehrer, ganz von seinem Gegenstande beseelt und durchdrungen, den Religionsunterricht als einen wahren Gottesdienst ansieht und mit jener Andacht ertheilt, die auf jedes Gemüth ihren Eindruck nicht verfehlt.

Beim biblischen Geschichtsunterricht soll der Lehrer die heiligen Geschichten den Kleinen selbst erzählen, dabei sich aber einer einfachen, möglichst biblischen Ausdrucksweise befleißigen.

69. Ueber den Zusammenhang der Dichtkunst mit der Pädagogik. Die Kindheit der Menschen, wie des Einzelnen lebt im Glauben, dessen liebstes Kind das Wunder ist. Aus jenen frühesten Tagen der Völker und aus jener glaubens- und phantasiereichen Zeit stammen unsere Mährchen und Sagen, diese lieblichen Blüthen eines echten Kindersinnes, welche die unverdorbene Jugend noch jetzt mit wunderbarer Kraft in ihren magischen Kreis ziehen. — Wie einst die Poesie der Völkerkindheit eigenthümlich war und nahe lag, so ist sie nicht minder noch jetzt der Jugend befreundet und verwandt. Nur muß sie, wie damals, nicht reflectirende Kunstpoesie, sondern Naturpoesie sein, eine frische Blume des Waldes oder Feldes, nicht aber eine kränkelnde Blüthe der Treibhaus- und Stubenluft.

Unsere gemachten Kinderlieder eines Overbeck, Campe oder Weiße sind Tagfalter, welche alsbald sterben, wenn sie aus dem Fenster der Schulstube in die frische Natur flattern.

70. Der Verfasser meint nicht, daß die Trennung der Geschlechter in den Schulen nothwendig sei.

71. Das Rechtschreiben, dieses Schulmeisterkreuz, kann nur auf zweifachem Weise erlernt werden, nämlich durch das Gesicht und durch das Gehör. Taubstumme lernen das Rechtschriben bloß durchs Auge, durchs Abschreiben. Auf solche Thatsachen fußt Bormanns geistreiches Schriftchen, welches fast allen Regeln den Stab bricht. Ich denke, das Eine thun und das andere nicht unterlassen.

72. In den Tagebüchern soll der Lehrer über geistige Entwickelung, Fehler und Tugenden, der Schüler, über angewandte Strafen und Belohnungen und endlich das notiren, was er über ihr späteres Leben und Schicksal erfährt. Jedenfalls wird ein solches Tagebuch viel Interesse gewähren, manche Erwartung täuschen und manches vorschnelle Urtheil beschämen.

73. Ueber Lehr- und Fortbildungs-Conferenzen sagt der Verfasser: er ist der Ansicht, daß dieselben noch wenig genützt haben. Einen Hauptübelstand findet er darin, daß solche Conferenzen die heterogensten Elemente vereinigen; Alte und Junge, Praktiker und Speculanten, Starke und Schwache werden zusammenberufen, weil sie doch in einem Bezirke wohnen und deßhalb zusammen passen müssen, und es trifft sich oft, daß der Lehrergreis in die Rezensentenschere des kaum dem Seminare entwachsenen Kandidaten fällt, oder daß der strebend tüchtige Kopf durch die Stumpfheit und Schwäche nachbarlicher Kollegen gehemmt und gelangweilt wird. — Sollen die Konferenzen wahrhaft Nutzen bringen, dann muß man

sich von der engherzigen, handwerkmäßigen Auffassung des Lehrerberufes frei machen und vielmehr die Ueberzeugung festhalten, daß Alles, was den Lehrer geistig höher stellt und seine Gesammtbildung fördert, auch dem unmittelbaren Berufsleben zu Gute kommt. Es ist eine Hauptsache, daß man lerne, mit einem tüchtigen Buche umzugehen und die Wichtigkeit tiefgreifender Prinzipien zu verstehen. Das ist mehr werth, als ewiges Methodengeschwätz und unnützes Streiten über Minutien.

74. Von den Gesangfesten sagt Verfasser, daß sie leicht den Lehrer vom Innersten und Wichtigsten seines Berufes abziehen. Der Ruf und Ruhm eines guten Sängers ist bei zuvorkommender Naturanlage leichter, viel leichter zu erringen, als der Ruhm, ein tüchtiger, erziehender Lehrer zu sein, und der augenblicklich der That folgende stürmische Beifall, wie er auch dem Thun des Schauspielers zu Theil wird, hat so viel Anlockendes und Verführerisches, daß eine ungewöhnlich starke Seele, ein sehr lebhafter Berufseifer dazu gehört, um durch die starken Weihrauchwolken des Lebens noch in die Schulstube sehen zu können.

75. Der Verfasser hält es für thörichtes dünkelvolles Beginnen, dem Menschen seine Bildung zuzuwägen und ihm zu sagen: bis hieher und nicht weiter; ein Mehreres wäre dir und deinen Lebensverhältnissen schädlich. „Verstand und Bildung sind der Gottesfurcht und Tugend nicht entgegen, den sie lehren die Endlichkeit begreifen.“ Sind etwa Sünde und Laster unter den Unwissenden seltener, als unter den Wissenden? —

76. Klimpern gehört zum Handwerke, — und — die Welt will betrogen sein. Man könnte darüber hinweggehen, daß auch in der Erziehungs= und Unterrichtskunst die Marktschreiereien und Charlantanerie nie aussterben werden; das Schlimmste ist nur, daß sich beide nie mit der heiligen Liebe zur Sache verschwistern, welche doch vor Gott allein zum Lehramte berechtigt.

77. In Beziehung auf den Unterricht über das 6. Gebot sagt der Herr Verfasser unter Anderm: Was ein reiner und tugendhafter Mensch nicht in Gegenwart Erwachsener, die wieder rein und tugendhaft sind, aussprechen oder besprechen kann ohne inneres Widerstreben und Schamgefühl, das gehört auch nicht vor Kinder in der Schule.

78. Ueber das Turnen heißt es: Mir scheint dem ganzen Thun und Streben auf diesem neuen Felde nur Eins zu fehlen, und das ist — die Natürlichkeit. Der Turnlehrer sollte allemal auch wissenschaftlicher Lehrer und mit der Jugend noch durch Anderes, als Reck, Barren und Schwebebaum verbunden sein.

79 und 80. Warum die Kinder der Lehrer mehr Gefahren ausgesetzt sind, als die Kinder aus anderen Ständen. „Wer das Unter=

richtsgeschäft näher kennt, weiß auch, wie anstrengend es ist, täglich vier bis sechs Stunden lang lehrend, ermahnend, strafend und bessernd zwischen einer Schaar von sechzig bis hundert Kinder zu stehen. Kommt der Nachmittag heran und schlägt die Erlösungsstunde, so ist der arme Schulmann erschöpft, und geistig ausgesogen; ihn verdrießt jetzt alles Sprechen und er bedarf der Ruhe, um den Abend vielleicht noch der Fortbildung und Vorbereitung für morgen widmen zu können. Soll er nun noch seinen eigenen Kindern Lehrer und Erzieher sein? Er kanns nicht mehr, denn er hat bereits genug gethan. Wenn der Handwerker, der Landmann, der Beamte nach dem Tagesgeschäft im Umgang mit seinen Kindern eine erholende, zerstreuende Abwechselung findet, sieht der Lehrer darin oft nur eine unerfreuliche Fortsetzung des bisherigen Tagewerks und verlangt nach Anderem, was mit dem Bisherigen in erfrischendem Gegensatze steht. Ist es daher ein Wunder, wenn er, der so viel für fremder Leute Kinder that, für seine eigenen weniger sorgt? Der Arme gleicht dem Gärtner, der dem eigenen Garten nur Minuten der Erschöpfung widmen kann, und dafür mit seinen frischen Kräften fremden Boden kultivirt.

81. Alles Rechnen soll als ein Kopfrechnen angesehen werden. Wir dürfen das Heil nicht in der Vielheit der Exempel, sondern in der Mannichfaltigkeit der Auflösung und in der verschiedenen Betrachtung ein und derselben Aufgabe und darin suchen, daß wir die Exempel für unsere Kinder mehr aus dem Leben, als aus den Rechenbüchern holen.

82. Statt Schule und Kirche zu scheiden, sollte man lieber daran denken, wie die bestehende Verbindung ein Band der Liebe, der Ueberzeugungstreue und des Vertrauens würde.

83. Wer die Unruhe mit lautem Sprechen zu bekämpfen strebt, der schlägt den verkehrten Weg ein und macht das Uebel nur schlimmer; er versuche es einmal, in die Unruhe hinein mit gedämpfter, mäßig lauter Stimme zu reden, und die Kleinen werden vor ihrer eigenen Dreistigkeit erschrecken und alsbald dem Sprechenden ihr Ohr leihen.

84. Die Sprach- und Schreibfertigkeit wird nicht aus Heise's, Becker's oder irgend eines anderen gelehrten Forschers Grammatik geholt, sondern aus dem Umgange mit Gebildeten, aus der Lektüre guter Schriften gewonnen. Wenn die Lehrer jene schöne Zeit, welche sie auf die unfruchtbaren Definitionen von Eigennamen, Stoffnamen, transitiven Verba, Subjekt, Prädikat 2c. verwenden, der praktischen Beschäftigung der Kinder im Sprechen, Schreiben und Lesen zukommen ließen, wir würden ganz andere Früchte sehen.

85. Je höher wir auf der Leiter der Schulmeisterwelt hinaufsteigen, desto mehr Anforderungen werden an den Kopf, desto weniger an das Herz gemacht. Von dem Volksschullehrer wird mehr „Herz" verlangt, gleichsam als ob das Volk es wüßte, daß in diesem, nicht aber im Kopfe, der eigentliche Mittel- und Schwerpunkt zu suchen sei. Damit soll aber keineswegs gesagt werden, daß es gleichgültig sei, wenn auf den obersten Sprossen der Schulmeister-Stellen Männer ohne Herz sitzen.

Auf ähnliche Weise wird unter den nächstfolgenden Numern über Schülertheilung, Lesestunden, über ausdrucksvolles Lesen, über den Umgang des Lehrers mit passenden Personen, über das Beten in der Schule und den Geist der neuesten Pädagogik gesprochen.

Von der letzteren heißt es: Sie ist wesentlich vom Geist des Sinnlich-Weltlichen influenzirt worden. Sie drängt zu sehr nach äußerlichen Verbesserungen und nach nüchterner Tendenz-Dressur hin, sie möchte einseitig genug den Lehrling nur für gewisse Welt- und Lebenszwecke zustutzen ꝛc. „Der Verfasser rathet zu einem aufmerksamen Rückblicke auf das, was von uns durch Wort und Beispiel gethan ist. Sailer, Overberg, Franke, de l'Epée, Pestalozzi ꝛc." „Es ist sehr zu beklagen, daß unsere Volksschullehrer sich so wenig um die Geschichte der Pädagogik kümmern, und daß sie selbst in den Seminarien über die Koryphäen ihres Berufes fast so viel als Nichts erfahren. Die Geschichte der Pädagogik ist zugleich die beste Methodenlehre. Gute Biographieen älterer Erzieher und Lehrer sind ein herrliches Mittel, den Entwickelungsgang unseres Erziehungswesens kennen zu lernen; schade nur, daß unsere klassischen Schulmeister eben so selten gute Biographen als irdischen Mammon gefunden haben."

Unter Nr. 98 wird von den Hoffnungen gesprochen, welche man zu Anfang dieses Jahrhunderts auf die Lehrerwirksamkeit baute. Unter den Ursachen, warum das Feuer bald erlosch, gibt Verfasser unter Anderm an: Alles Streben, Wünschen und Hoffen ging im Allgemeinen zu sehr auf bloßen Unterricht und Geschicklichkeit, lös'te sich daher mehr und mehr vom Volke selbst und dessen höheren Lebensquellen ab. (Vergl. damit Rottels.) In den folgenden Numern wird den Lehrern Selbsterkenntniß gewünscht, damit sie vor Eitelkeit und Stolz gesichert bleiben.

Darauf ist von dem Bedürfnisse des Lehrers, gut erzählen zu können, und von der Methode des Religionsunterrichtes die Rede. Ueber letztere wird bemerkt, daß die Religion nicht bloß Sache des Gedächtnisses oder des Kopfes, sondern des Gefühls und Herzens ist; daß derselbe verfehlt sei, wenn er nur auf das Alter und die Lebenskreise der Erwachsenen hinweist und versäumt, Verpflichtung

und That schon in die Sphäre des Kinderlebens hineinzuziehen; daß er anschaulich sein solle und was den Katechismus betrifft, daß es hier heiße: Erst lehren, dann lernen, nicht aber umgekehrt: Erst auswendig lernen, dann lehren.

Unter den noch übrigen Numern von 105 — 150 ist unter Anderm 1) von dem Fehler des Systematisirens, in welcher die Lehrer so leicht verfallen, 2) von dem verhältnißmäßig geringen Einflusse der Schule auf das Leben, 3) von Theorie und Praxis im Schulfache, 4) von Jugendschriften, 5) von der Berufsliebe des Lehrers und dem Verhalten der Lehrer gegen einander, 6) von den Bestrafungen in der Schule, 7) von dem geringen Interesse, das bisher das Volk für die Schule hatte, 8) von dem Mißtrauen gewisser Stände gegen die Volksschule, 9) von der Persönlichkeit des Erziehers, 10) von der Pädagogik für die Volksschule, 11) von dem Frühheirathen unserer Volksschullehrer, 12) von der Achtungswürdigkeit des Lehrerberufes, 13) von der Schulzucht, 14) von der Vorbereitung der Lehrer für ihr Tagewerk, 15) von dem geographischen Unterrichte in den Schulen rc. die Rede.

Ueber das unfreundliche Verhältniß, welches oft zwischen Lehrern an einer Schule besteht, sagt Verfasser unter Anderm Folgendes: „Seht jenen alternden Lehrer! Sein Haar bleicht, und er sehnt sich nach einer Stütze, durch die ihm das schwere, bisher treu geführte Amt erleichtert wird. Er erwartet den verheißenen Gehülfen mit jenen Gefühlen, die etwa einen Vater beseelen, welcher der Ankunft des längst ersehnten Sohnes harret. — Wohl kommt endlich ein junger Gehülfe; aber er tritt nicht mit den Gesinnungen eines Sohnes herzu. Hochmüthigen Geistes, seine erworbene Bildung weit überschätzend, tritt der Jüngling dem Greise entgegen, zuckt über dessen Leistungen und Ansichten vornehm die Achsel, spricht und träumt nur von dringend nöthigen Reformen und schneidet mit jedem rücksichtslosen Worte tief in die Seele dessen ein, der ihn so herzlich und hoffnungsvoll willkommen hieß.

Ueber die Wichtigkeit der Persönlichkeit für das Gelingen der Erziehung heißt es unter Anderm: „Schulräthe, Schulinspektoren und Revisoren sind allerdings Personen von Einfluß und Wichtigkeit; aber sie vermögen es nicht, dem Miethlinge ein Herz zu geben; sie können den Sittenlosen nicht bessern, sondern zumeist nur strafen; ihr Einfluß ist zu schwach, um verderbte oder verschrobene Persönlichkeiten umzuändern. Der Miethling macht ja nach jeder Revision seine Schulstube mit dem beruhigenden Gedanken zu, daß er nunmehr wieder eine Zeitlang sicher sei, und schüttelt die Vorwürfe und Rügen ab, gleich dem Staube am Kleide." So machet euch denn auf und suchet Männer, die nicht mit Wasser, sondern mit

dem heiligen Geiste taufen! Habt ihr solche Männer gefunden, dann setzt sie über die Seminarien und ehrt und lohnt sie, wie es sich gebührt, ohne weiter zu fragen, ob sie geistlichen oder weltlichen Standes, ob sie Doctoren oder schlichte Volksschullehrer waren. Was die Behandlung der Pädagogik in den Seminarien betrifft, so will sie Verfasser nicht a priori konstruirt, oder auch nur abstrakt-theoretisch behandelt wissen, sondern seine Ansicht geht dahin, daß dieselbe durch die Erziehungsgeschichte gelehrt und ihr also eine konkrete Basis gegeben werde.

Vergleicht man Kellners und Rottels Lehren mit einander, so stellt sich ein großer Unterschied zwischen beiden heraus. Dieser sowohl als jener hat zwar das positive Christenthum zur Basis; beide betrachten dieses als das wahre, nährende Lebenselement der Erziehung, die christliche Kirche als die einzig mögliche Form, außer welcher diese nicht gedeihen kann; beide gehen also vom positiven Standpunkte aus und suchen in der Vergangenheit Lehre, Kraft und Mittel für die Erziehung der Gegenwart; aber Rottels sind Zucht und Unterricht für die innere Erziehung des Menschen nur indirekte Mittel, weil diese allein direkt durch die göttliche Gnade gewirkt werden kann, während sie bei Kellner als unmittelbare Erziehungsmittel gelten, und zunächst die geistige Wiedergeburt der Menschen zu bewirken im Stande sind, wenn sie von ernstem Geiste durchdrungen werden. Rottels betrachtet den modernen Unterricht als für die gemüthliche Bildung und wahre christliche Erziehung hinderlich, bei Kellner finden wir diese Ansicht nicht. Jener tritt der Aufklärung, welche durch Realien in den Schulen bewirkt wird, entgegen; bei diesem findet das Gegentheil statt; er erklärt die Erzeugung eines größeren Wissensquantums als durch die fortgeschrittene Kultur im öffentlichen Leben, und das höher gestiegene Gewerbswesen ꝛc. für nothwendig; den gebildeten Verstand und eine geübtere Seelenkraft für die Sittlichkeit förderlich. Rottels will gar keinen Realunterricht in den Volksschulen, und hält besonders Geographie für die Volksbildung gefährlich, Kellner verlangt diesen Unterricht. Er bringt zwar wie jener den Unterrichtsstoff auf die 3 Gegenstände: Religion, Sprache und Rechnen zurück; aber die Ausdehnung, die er jedem derselben gibt, ist eine größere, als die bei Rottels. Dieser umfaßt aber in seiner Darstellung das gesammte Schulwesen, während Kellner in bezeichneter Schrift bloß die Pädagogik der Volksschule behandelt.

Dr. Schmidt

(Karl),

Buch der Erziehung.

Die Gesetze der Erziehung und des Unterrichtes, gegründet auf die Naturgesetze des menschlichen Leibes und Geistes.

Briefe

an Aeltern, Lehrer und Erzieher.

Mit 8 Holzschnitten.

(Köthen. Druck und Verlag von Paul Schettler. 1854. 33½ Bg.)

Wie die Natur gleichsam als Offenbarung des Geistes Gottes betrachtet wird, so ist in diesem Werke auf allen Stufen der Erziehung die leibliche Entwickelung als Basis der geistigen genommen, oder die Entwickelungsstufe des leiblichen Organismus gilt als Maßstab der Entwickelung für das geistige Wesen. Jede Entwicklungsperiode hat darum eine Beschreibung des physischen Zustandes des Menschen an der Spitze, worauf dann eine Charakteristik des physischen folgt. Aus beiden werden alsdann die Gesetze der Erziehung gefolgert, welche als ein Ergebniß der physiologischen und psychologischen Betrachtungen erscheinen, die den einzelnen Abschnitten zu Grunde gelegt sind. Der Titel dieses Buches entspricht darum der Ordnung und Haltung desselben: „die Gesetze der Erziehung und des Unterrichtes, gegründet auf die Naturgesetze des menschlichen Leibes und Geistes."

Der unterscheidende Charakter des Buches ist der physiognomische, kraniologische und phrenologische Standpunkt, von welchem es verfaßt ist; darum sprechen auch die letzten Briefe von der Physiognomik und Kranioskopie, und der Verfasser betrachtet beide als das Mittel, die Individualität des Zöglings zu erkennen. Am Ende findet sich deßhalb auch ein Bild eines phrenologischen Kopfes mit Bezeichnung der Stellen für die einzelnen Geistesvermögen, 36 an der Zahl. Ebenso sind am Anfange des Buches 4 farbige Portraits von den 4 Haupt-Constitutionen und 4 Haupt-Temperamenten zu finden. Das Buch stellt den Menschen von seiner Entstehung bis zu seinem Vergehen auf der Erde dar, verbreitet sich aber natürlich über die Perioden, in welchen sein Wesen im Werden und

Entwickeln begriffen ist, am ausführlichsten. Im Leben nach der Geburt unterscheidet der Verfasser dieselben Perioden, die wir bei Andern finden, als: die erste Sieben (die Kindheit), worin er das Säuglingsalter und die Zeit vom 2. bis 7. Jahre unterscheidet; die zweite Sieben (das Knaben= und Mädchenalter); die dritten Sieben (das Jünglingsalter), welchem Alter er aber eine vierte Sieben beizählt, die von Manchem schon zum Mannesalter gerechnet wird. Treffend spricht der Verfasser unter der Ueberschrift: „Erziehung im Mutterleibe" von dem Einflusse, welchen der körperliche und geistige Zustand der Aeltern auf die Beschaffenheit der Kinder hat. Eben so unterhaltend als belehrend ist die Darstellung des vegetativen Systems des menschlichen Organismus, wo von den Organen des Verdauungs=, Blut= und Athemsystems, von den Nahrungsmitteln und den Lebensgesetzen dieses Systems in den verschiedenen Lebensaltern die Rede ist; desgleichen die Abhandlung über das animale System des menschlichen Organismus, in welcher von den Nerven, Sinnen uud Bewegungsorganen, von den Nahrungsmitteln und Lebensgesetzen des animalen Systems und der Entwickelung desselben in den verschiedenen Lebensaltern gesprochen wird. Vorzüglich gelungen scheint die Charakteristik der Temperamente und die Beschreibung ihrer Behandlung in der Erziehung zu sein. In den Abhandlungen über die Denk=, Gefühls= und Willensvermögen wird zuerst immer über das treffende Vermögen im Allgemeinen, dann über die Organe und Entwickelungsgesetze desselben überhaupt und zuletzt über die Entwickelungsgesetze desselben insbesondere, d. i, in den verschiedenen Lebensaltern das Nöthige angegeben. Das Werk ist reich an anthropologischen Belehrungen und gewährt eine Ansicht der Erziehungslehre von kraniologischem Standpunkte aus.

Darum unterscheidet es sich auch in psychologischer Beziehung von der alten und neuen Schule. Der Verfasser nimmt nicht „Empfindung," „Wahrnehmung," „Vorstellung" 2c. als Grundkräfte an, sondern ihm gelten als solche Vergleichungsvermögen, Schlußvermögen, Tontalent, Farbensinn, Kinderliebe 2c., jene dagegen als Gradationen, als verschiedene Thätigkeitsgrade des Denksystems. U. s. w.

Der Verfasser sagt: die Geistesvermögen sind dem Menschen angeboren, aber sie müssen werden und sich entwickeln, wie dein Fuß und dein ganzer Körper sich entwickeln muß. Benecke lehrt, daß von angebornen Geistesvermögen keine Rede sein kann. Bezüglich des Gedächtnisses lehrt auch Schmidt, daß es keine besondere Kraft neben den übrigen Seelenvermögen, sondern diese Geistesvermögen selbst ist, wiefern dieselben die Kraft oder Eigenschaft besitzen, die Vorstellungen in bleibende Glieder im Geistesorganismus zu ver=

wandeln. Ebenso lehrt er, daß diese Festhaltungskraft, welche die Seelengebilde zum bleibenden Eigenthum des Geistes macht, das Gedächtniß, nicht bloß im Denkvermögen, sondern auch in der Gefühls- und Willenswelt vorhanden sei, worin er mit Benecke übereinstimmt. Dasselbe findet durch die Lehre statt, daß das, was einmal vollkommen entwickelt war, bleibe, auch wenn es aus dem Bewußtsein Jahre lang ins Unbewußtsein hinabgestiegen ist; daß das Gedächtniß das Jahrtausende trocken aufbewahrte Samenkorn seiner Mutterpflanze in sich bewahrt und dasselbe dieser wiederbringt, sobald nur die Bedingungen des Werdens dazu gegeben sind. Ist die Vorstellung und sind die Vorstellungsorganismen einmal fest geworden und vollkommen im Hirn und im Geiste ausgebildet, weder physisch noch geistig vermagst du ihre Spuren gänzlich wieder zu vertilgen. Daß es keine allgemeine Gedächtnißübungen gebe, lehrt er, wie die übrigen neuen Pädagogen; indem z. B. das Zahlengedächtniß geübt wird, wird noch nicht das Sachgedächtniß mitgeübt. Es gibt nur Uebungen in bestimmten Gedächtnissen und also auch in bestimmten Wissensgebieten.

Das vorliegende Werk gibt also die Erziehungs- und Unterrichtslehre, nicht in der Form, wie wir sie in andern gewöhnlichen pädagogischen Werken finden, die vom Begriff dieser Gegenstände ausgehen, ihr Wesen nach und nach systematisch enthüllen und von der Anthropologie nur so viel herbeiziehen, als von ihr als einer Hilfswissenschaft nothwendig ist. Im vorliegenden Werke erscheint die Anthropologie vielmehr als Basis, und die Geschichte der menschlichen Entwickelung als Fundament, dem sich die Lehren der Erziehung als Folgerungen gleichsam anreihen. Wenn darum im Kapitel von dem vegetativen und animalischen Lebenssystem vorzugsweise von der physischen Erziehung, vom Spiele, von den Sinnen-Uebungen, vom Schreiben, Zeichnen, Lesen &c. die Rede ist; so finden wir im Kapitel vom Denksystem und von dessen Erziehung den Unterricht in der Naturkunde, in der Geographie, Geschichte, Sprache &c. für die Volks- und höhere Schule kurz dargestellt; in dem Kapitel vom Gefühlssystem den Religionsunterricht, und in dem vom Willenssystem die Lehre von der Zucht behandelt.

Wer aber in dem Werke eine methodische Anweisung über z. B. den Schreib- und Leseunterricht, über Rechenunterricht und die übrigen verschiedenen Gegenstände suchen wollte, würde sich täuschen. Denn obgleich über die Behandlung aller dieser Objekte manche sehr gute Ansichten und Bemerkungen mitgetheilt werden, so findet dasselbe doch nur in kurzer und allgemeiner Weise statt, so daß derjenige Lehrer, welcher über das praktische Verfahren im Unterrichte Anweisung haben will, nach anderen Werken sich umsehen

muß. Desto mehr Befriedigung und höhern Genuß gewährt das Werk in theoretischer und wissenschaftlicher Beziehung; und derjenige Lehrer, dem es vorzüglich um Erweiterung seiner theoretischen Kenntnisse in der Pädagogik zu thun ist, wird dieses Buch um so lieber lesen und studieren, als er durch spezielle, methodische Darstellungen in demselben nicht zerstreut und vielleicht gelangweilt wird. Was die mitgetheilten Ansichten über das methodische Verfahren beim Unterrichte betrifft, so will auch der Verfasser dieses Werkes von Einzelnen zum Ganzen, vom Individuum zur Gattung, vom Besondern zum Allgemeinen, vom Nahen zum Fernen, vom Concreten zum Abstracten fortgeschritten wissen; auch er ist dafür, daß der Geschichtsunterricht zuerst in Geschichten, d. i. in einzelnen Erzählungen bestehen solle, daß für das Kindesalter Mährchen eine passende Nahrung seien, daß im Unterrichte in der biblischen Geschichte das alte Testament für den kindlichen Geist sich früher eigne, als das neue; daß das Glaubensvermögen des Kindes gepflegt, der Wunderglaube erhalten werden solle, der Religionsunterricht vorzugsweise für das Gefühl bestimmt sei. Mit Begeisterung spricht der Verfasser überall, wo es in der Erziehung um die höheren Interessen der Menschheit sich handelt; wo es die Bildung der religiösen, moralischen und idealen Vermögen betrifft. Ein Feind aller Extremen verfolgt er überall die goldene Mittelstrasse, will die Jugend weder zum dürren Rationalismus noch zum blinden Mysticismus erzogen wissen und beweist überall Achtung vor dem Positiven und heilige Scheu vor der Religion. Sprache und Styl sind edel, die Gedanken sind klar, Vernunft und Erfahrung gehen darin Hand in Hand.

Erster Brief.

Natur des Erziehers und Begriff der Erziehung.

Wer ist der Lehrer?
Der Lehrer ist, wer Wahrheit sucht;
wer Freiheit liebt;
wer Liebe will.

Wer Wahrheit sucht. Die Natur verkündet sie. Die Weltgeschichte zeugt von ihr. Die Religion gibt sie.

Naturstudien muß der Lehrer machen, die ewigen Gesetze erkennen, nach denen der Fixsternhimmel wandelt und das Menschenherz: das führt in die Gesetze der Wahrheit und gibt die Grundlage zur Erkenntniß der eigenen Natur sowohl, als auch der Beziehung dieser Natur zu der sie umgebenden Welt, mithin zu einer vernünftigen Welt- und Lebensansicht.

Die Weltgeschichte zeugt von ihr: Sie ist ein Geschwornengericht, unparteiischer und unbestechlicher als alle Geschwornengerichte; die Weltgeschichte ist das Weltgericht, vor dessen Form das Nichtswürdige zusammensinkt und das Gerechte siegt, die Lüge erbleicht und die Wahrhaftigkeit triumphirt.

Die Religion aber ist die Wahrheit, sie ist der Einheits- und Schlußpunkt des Lebens und der Wissenschaft. Dem immerwerdenden und immer beschränkten Wissen gibt der Glaube erst den Abschluß.

Diesen Grund und diesen Abschluß bringt aber nicht äußerer traditioneller Glaube, der herbeten kann, ohne daß das Herz dabei ist. Das Festhaltenmüssen um jeden Preis an solchem Wortglauben ist ein eben so systematischer Mord der Religion, wie es der Rationalismus ist, der die Religion einzig und allein mit seinem egoistischen und atheistischen Verstande mißt. Dem gegenüber muß der Lehrer festhalten am Positiven der Religion. Leeres Wort aber ist nichts Positives. Zu Mumien gewordene Verstandesdogmen sind nichts Positives. Positiv ist die ewige Wahrheit: Gott ist die Liebe, und wer in der Liebe bleibt, der bleibt in Gott und Gott in ihm. Positiv ist die tiefe Lehre: Ich und der Vater sind Eins; ihr aber seyd meine Brüder. Positiv ist die große Sittenpredigt: Du sollst lieben Gott, deinen Herrn, von ganzem Herzen, von ganzer Seele und von ganzem Gemüth und von allen deinen Kräften; und deinen Nächsten wie dich selbst. Das Positive ist also das Evangelium der Liebe.

Wenn der Lehrer also seine Beziehung zur Natur, zur Geschichte und zu Gott erkannt hat, dann hat er die wahre Weisheit des Lebens errungen: er hat sich selbst und hat den Menschen kennen lernen. Selbst- und Menschenkenntniß aber ist der alleinige Stab, auf den gestützt der Lehrer seine oft so mühenvolle Bahn beginnen und vollenden kann.

Wer Freiheit liebt, der ist Lehrer.

Die Freiheit, welche man hier meint, ist die Freiheit von niederen egoistischen Leidenschaften und Begierden, vom Aberglauben und vom Unglauben, von den Ansichten und vom Geschrei des vornehmen und des geringen Pöbels, von der vielgepriesenen öffentlichen Meinung, dieser wetterwendischen Mode der Zeiten, von der Napoleon gesagt hat: „Die öffentliche Meinung ist eine H . . ., die sich schamlos ihrem persönlichen Interesse preis gibt. Sie gibt dem Stärksten Recht; die Sache, die obsiegt, ist ihre Sache.

Der Lehrer ist, wer Liebe will.

Wer die Ichsucht nicht austreiben kann mit der Allsucht der Liebe, der kann nicht die Entsagung üben, die den Lehrer allein zum Lehren befähigt. Wen nicht Liebe treibt, der mag nur Acker graben, oder Markör in leiblichen oder geistigen Gasthöfen sein, oder sonst ein einträgliches Geschäft und vornehmes Amt bekleiden: das Gottgeschäft und Gottamt, die Kindererziehung aber soll er nicht treiben, weil ers nicht kann, weils ihm saurer als das Dreschen wird, und weil er auch in der Schule nur den Flegel statt der Liebe zu führen wissen würde.

Lieben muß der Lehrer können, damit er Liebe lehrt und Liebe in die Welt hineinpflanzt.

Lasset uns durch die Schule und in der Schule das heilige Panier der Toleranz in die Menschheit hineinpflanzen, aber nicht die Toleranz des Indifferentismus; sondern die Toleranz, mit welcher die Rose die Disteln neben sich wachsen läßt; die Toleranz, mit der am Firsternenhimmel jeder Stern seine Bahn laufen darf.

Lessing, du vielverkannter und vielgeschmähter Mann, daß du doch aus deinem Grabe heraufsteigen könntest, um mit dem Zornfeuer deines lebendigen Wortes deinen Nathan von den Dächern zu predigen! —

Was ist der Zweck und das Ziel von des Menschen Erziehung?

Wozu ein Wesen bestimmt ist, das wird erkannt aus dem ursprünglichen von Gott ihm gegebenen Anlagen und Kräften, denn keines Wesen Bestimmung kann etwas Anderes sein, als die Entwickelung, d. i. Auseinanderlegung und Entfaltung deß, was in ihm angelegt und zusammengelegt ist. Also gelangst du durch Betrachtung der menschlichen Natur so gewiß zu der Ueberzeugung, daß der Mensch zur Ebenbildlichkeit Gottes bestimmt ist, als Du durch Betrachtung einer Uhr zu der Ueberzeugung kommst, daß ihre Bestimmung ist, die Zeit zu messen; zu derselben Ueberzeugung, welche auch die Bibel predigt: „Gott schuf den Menschen ihm zum Bilde, zum Bilde Gottes schuf er ihn;" und: „wir sind göttlichen Geschlechts." — Gott-Ebenbildlichkeit, Harmonie hervorzulocken, ist die Aufgabe des Erziehers.

Leiblich erziehst Du zur Gottähnlichkeit, wenn Du die Organe des Körpers unter sich mit ihrer Außenwelt zur Harmonie ausbildest; wenn Du also die ewigen Gesetze, welche der Schöpfer der leiblichen Menschennatur zu Grunde gelegt hat, zur Sprache gelangen, sich aussprechen läßest.

Geistig erziehst Du zur Gottähnlichkeit, wenn du das Denken zur vernünftigen Selbsterkenntniß, das Wollen zur freien Selbst-

bestimmung und das Gefühl zum lebendigen Gottgefühl aufschlagen läßest.

Die Anlagen sind dem Menschen „von Gottes Gnaden" verliehen. Keine neuen kann der Mensch daran bauen oder wegreißen; er vermag seiner leiblichen und geistigen Größe nicht eine Elle zuzusetzen. Wohl aber erregen, reizen und entwickeln kann und soll er die gegebenen.

Summiren wir das bisher über Zweck und Ziel der Erziehung Gesagte, so tritt uns als formaler Zweck der Erziehung entgegen: Entwicklung des Unentwickelten, aber der Entwicklung Fähigen — aus der Unselbstständigkeit zur Selbstständigkeit.

Das Kind wird, was es werden kann, aus sich, aber nicht durch sich.

Darnach muß der Erzieher erziehen und jedesmal nur das von seinem Zöglinge fordern, was dieser nach dem Stand- und Zeitpunkte, in welchem sein Leben steht, also vermöge seiner Anlagen und Fähigkeiten, die sich gerade entwickeln, leisten kann.

Das materiale Princip der Erziehung ist: Gottähnlichkeit, d. i. Harmonie, Gesundheit des leiblichen und geistigen Organismus, so daß alle Functionen des leiblichen Lebens harmonisch thätig sind und auch der Geist in Harmonie tönet, indem im Denken die Wahrheit, im Wollen die Freiheit und im Fühlen die Liebe Stern und Kern seines Lebens ist, er demnach denkend in Harmonie mit der Natur, wollend in Harmonie mit der Staats- und Menschenordnung, fühlend in der Harmonie mit der sittlichen Welt, in Bezug auf das ganze Geistesleben aber in Harmonie mit Gott sich befindet und so ein in sich, mit der Welt und mit Gott harmonisches, d. i. ein in sich schönes und seliges Wesen ist.

Zweiter Brief

welcher die Erziehung im Mutterleibe behandelt, gibt sehr gute Vorschriften für die Mutter, während sie das Kind unter ihrem Herzen trägt.

Dritter Brief.

In demselben wird von dem vegetativen System des menschlichen Organismus, vom Verdauungs- Blut- und Athemsystem gesprochen; im 4. Briefe ist von den Nahrungsmitteln des vegetativen Lebenssystems die Rede; im fünften von den Lebensgesetzen des vegetativen Systems.

Als die vorzüglichen dieser letzteren werden namhaft gemacht:

1. Der Reiz muß in einem angemessenen Verhältniß zur Energie der Organe stehen, welche er reizen soll.

2. Die Reizbarkeit der Organe im menschlichen Organismus ist in den verschiedenen Lebensaltern verschieden. Er ist auch verschieden nach dem Temperament und dem Klima.

3. Entsprechen sich Reiz und Reizfähigkeit, und wirken beide auf= und in einander, so ist der menschliche Organismus oder eines seiner Systeme oder Organe thätig. Thätigkeit ist das Grundgesetz und Lebenselement jedes und aller Organe. Wenn ein Organ thätig ist, so strömt eine größere Menge Bluts zu ihm, die Nerven des Organs werden lebendiger und erregter, und durch beides nimmt das Organ bis zu einem gewissen Grade an Kräftigkeit und Festigkeit, an Stärke und Größe zu. Jedes Organ hat sein Terrain von Thätigkeit, das es nicht überschreiten kann und darf. Durch Thätigkeit und Anstrengung werden gewisse Körpertheilchen des Organes verbraucht. Geht solcher Verbrauch längere Zeit schneller vor sich, als der Ersatz, so nimmt das Organ an Kraft und Umfang ab. Werden andrerseits nicht alle Zellen des Organes durch Thätigkeit zum lebendigeu Leben erregt, so wird das Organ welk und schlaff, schrumpft zusammen und ist zuletzt unfähig zu freier Thätigkeit.

Die in den Organen lebendigen Kräfte sind das Product aller Organe und jede Thätigkeit eines bestimmten Organes schöpft aus dieser allgemeinen Quelle. Es folgt daraus, daß nicht alle Organe zugleich, sondern zu verschiedenen Zeiten thätig sein sollen, daß also ein Wechsel in der Thätigkeit der verschiedenen Organe stattfinden muß.

Ununterbrochene Thätigkeit kann kein Organ aushalten. Auch der menschliche Organismus im Ganzen wie im Einzelnen unterliegt dem Weltgesetz der Endlichkeit, dem Gesetz der Periodicität. Zugleich unterliegt er, wie alles Endliche, dem Gesetze des Werdens. Wenn sich aber auch ein Organ bis zu seiner größten Kraftthätigkeit entwickelt hat, so darf es doch nicht immer in seiner Thätigkeit mit diesem höchsten Maße von Kraft auftreten. Es muß vielmehr ein Wechsel zwischen erhöhter nnd verminderter Thätigkeit stattfinden.

Es folgen nun die besonderen Vorschriften für die Pflege:

A. des Verdauungssystems, wo von der Quantität und Qualität und von der Folge der Nahrungsmittel gesprochen wird; hernach

B. die Vorschriften, welche bezüglich des Athem= und Hautsystems zu beobachten sind, wo von der Luft, von Licht und Temperatur, vom Waschen und Baden, von der Bekleidung u. s. w. die Rede ist.

Im sechsten Briefe wird die Entwickelung des vegetativen Lebenssystems in den verschiedenen Lebensaltern dargestellt. Verfasser sagt unter Anderm:

Die beiden ersten sieben Lebensjahre gehören den beiden Kindheitsaltern, die beiden folgenden dem Leben des Jünglings, die drei nächsten der Zeit des Mannes, bis in den drei letzten sich der Greis aus der Erde herauslebt und, nachdem er solches vollbracht, — stirbt. In jedem dieser Lebensabschnitte ist der Mensch ein anderer, tritt er in neue Beziehungen zur Außenwelt, fordert er andere Bedingungen zu seiner Lebenserhaltung.

Diese Bedingungen werden nun specieller angegeben.

Im 7. Briefe wird das animale System des menschlichen Organismus, das Nerven-, Sinnes- und Bewegungs-System betrachtet, wo viele wichtige physiologische Belehrungen zugleich ertheilt werden. Von diesen absehend, wird hier bloß Folgendes ausgehoben: „der Geist hat im Gehirn sein Organ, — bricht aus ihm hervor und gliedert sich an ihm in Denk-, Willens- und Gefühlssystem, — äußerlich im Allgemeinen dem Vorder-, Hinter- und Mittelhirne entsprechend. Bei starkem Nachdenken ermüdet die Stirn; auch legst du auf die Stirn Finger und Hand bei starkem Sinnen; und hast du Schmerz im Vorderhaupt, so geht's mit Denken und Besinnen schlecht.

Gefühlsregungen fühlst du im Mittelhaupt und im Herzen, weil vom Mittelhaupt aus, resp. von den vier Hügeln die vorzüglichsten Herz- und Blutnerven gehen; auch wird bei lang anhaltenden Gefühlen das Mittelhirn müde, verdrossen und unmuthig. Vom Hinterhaupt aber strömt der Trieb, und bist du bei einem Entschlusse noch nicht eins mit dir, so neigst du den Kopf von vorn nach hinten, gleichsam als wären Vor- und Hinterhirn noch mit einander im Kampf.

Denken, Wollen und Fühlen sind die Systeme des Geistes, der sie in einem Organismus zusammenschließt. Das Denksystem setzt das Wollenssystem voraus, denn ohne Trieb kann der Sinn nichts verinnern; man denkt auch nur so lange, als man das Wollen auf das Denken lenkt. Das Wollen setzt das Denken voraus; alle Thätigkeit des Willens kann sich nur auf einen erkannten Gegenstand beziehen. Denken und Wollen sind die beiden Seiten Eines Gegensatzes, und die Gegensätze bedingen einander, wie Oben und Unten, Rechts und Links. Das Gefühl aber wird durch beide bedingt: das Gefühl ist das centrale Geistessystem und so gleichsam die selbständig daseiende Einheit vom Denken und Wollen.

Du denkst am liebsten an diesen oder jenen Gegenstand, je nachdem einzelne Gefühlsorgane dich darauf leiten, und ist z. B. der

Nahrungstrieb groß, so sprichst und hörst du gern von den Reizen guter Speisen, oder ist Wohlwollen sehr kräftig, so sprichst und hörst du gern von allgemeiner Menschenliebe, von philanthropischen Zwecken ꝛc. Der Geist ist eine Einheit von Systemen. Aber auch die Systeme sind wiederum eine Einheit von Organen. Ein System ist nur dadurch ein System, daß es Organe hat. Vorder=, Mittel= und Hinterhirn und eben so Denken, Fühlen und Wollen gliedern sich in Organe. Den untersten Rand des Hirnes nehmen an der Stirn die Vorstellungsvermögen und an den Seiten und am Hintertheil des Hirnes die Triebe ein. Ueber diesem Kreise in Mitten der Stirn und von ihr rings um das Hirn herum liegen die Talente und die Gefühle des eigenen Selbst, so wie die Gefühle, welche das Verhältniß des Menschen zum Menschen bestimmen. Im Centro des Hirnes treten nach vorn die Denkvermögen, als höchste Blüthe die Organe der Religion und, diese nach beiden Seiten einschließend, die Organe der Moral auf. Es gliedert sich also das Denksystem in Raum= und Zeitorgane, in Talente und in Denkthätigkeiten, das Wollenssystem in Gattungstriebe, Selbsterhaltungstriebe und in den Einheitstrieb; das Gefühlssystem in Persönlichkeits= und Abhängigkeitsgefühle. Jedem dieser Geistesorgane entspricht sein bestimmter Hirntheil, dessen Größe und Kräftigkeit mit der Kraft seiner Geistesäußerung im directen Verhältniß steht. Die Beobachtung in Thier= und Menschenwelt bestätigt die Wahrheit dieser Organe und ihrer Aeußerungen. Es zeigt die ganze Reihe der Säugethiere, daß die relative Hirngefäße mit der Geistesentwicklung und zwar die specielle Form und Größe des Hirnes mit der speciellen Geistesthätigkeit in Harmonie steht. Es zeugt dann die Entwicklung der Menschen von der Wiege bis zur Bahre für die Mehrheit der Geistesorgane und für die relative Selbständigkeit der einzelnen: das Kind hat eher Bekämpfungstrieb als Geschlechtstrieb, sieht früher Gegenstände als Farbe, begehrt eher als es Schlüsse zu ziehen weiß — analog die Entwicklung des Hirnes, indem früher der mittlere Theil des Vorderhauptes als der obere seitliche Theil, früher das große als das kleine Hirn ꝛc. sich entwickelt.

Hierauf ist von der Bedeutung des Rückenmarkes, der Nerven und zwar der Ganglien= oder sympathetischen und Sinnesnerven für das gesammte organische Leben und der einzelnen Sinne die Rede, wobei bezüglichlich der letzteren vorzüglich den Ansichten Okens gefolgt wird. Auch über Muskeln, Sehnen, Knochen findet die für den pädagogischen Zweck nöthige Belehrung statt.

Achter Brief.

Darin ist von den Nahrungsmitteln und Lebensgesetzen des animalen Systems die Rede.

Die naturgemäße Entwicklung des animalen Systems ruht auf denselben allgemeinen Naturgesetzen, auf denen die des vegetativen Systems gründet. Diese Gesetze sind: 1) Durch Reiz erzeugte Thätigkeit ist das Lebenselement des animalen Systems im Ganzen und in seinen Gliedern. 2) Zu starke Thätigkeit und also zu starker Reiz, der die zu starke Thätigkeit herausfordert, erschöpft. 3) Reiz und Thätigkeit ohne Unterlaß vernichten. 4) Zu schnell und zu oft wiederkehrender Reiz und damit zu schnell wiederholte Thätigkeit stumpfen ab. 5) Mangel an Reiz und an Thätigkeit machen System und Organ schwach, schlaff, tödten. 6) Stufenweis stärkere Thätigkeit, als Folge von stufenweis stärker herangebrachten Reiz, macht stark. 7) Abwechslung zwischen schwachen und starken Reizen, schwacher und starker Thätigkeit, macht lebendig. 8) Periodisch herantretender Reiz und periodisch wiederholte Thätigkeit üben.

Die Reize — die Nahrung — für das animale System sind Welt — die als organisches Ganze „Natur" genannt wird, und Gott.

Schön und treffend wird vom Verfasser hierauf von dem Wesen, Leben und der Harmonie der Natur gesprochen. Auf eigenthümliche Weise und nicht ohne naturphilosophische Färbung wird darauf die Wissenschaft vom Leben der Natur in ihrer verschiedenen Verzweigung dargestellt. Wahr und mit tief religiösem Geiste verbreitet sich Verfasser auch über das 2. Nahrungsmittel des Geistes, über Gott. Da heißt es z. B.: Von Gott aus bricht in die Natur und in das Wissen erst Licht hinein. Die Naturwissenschaften, für sich betrachtet, sind lauter Stückwerk, eitel Mechanismus, Tod und Materialismus. Der Naturwissenschaftler, der nicht von Gott anfängt, sieht in den Einzelndingen nicht die Spuren der Gottheit, nicht der Gottheit ewige Spiegel und Siegel: er analysirt überall nur das Leben zu Tode und sucht aus diesem Tode das Leben zu erklären, nur das Eine nicht erklärend, wie aus dem Unbewußten das Bewußte, aus der Materie der Geist hervorzugehen vermag. Und die Weltgeschichte ist das Spiel der Laune und der Willkür, Zufall herrscht überall — wenn Du nicht Gott hast und sie Dir nicht als der gottmenschliche Proceß entgegentritt, dessen Mittelpunkt der wirklich erschienene Gott-Mensch ist, als das große Gottgedicht, an dem alle Zeiten und alle Völker und alle Geister gedichtet haben, begeistert von Begeisterung göttlichen Geistes.

Die Religion ist In-Gott-leben und Aus-Gott-leben. Sie ist Glaube und Thun, Theorie und Praxis, Glaubens- und Sittenlehre, deren Geschichte darlegt, in welchem Grade von Abhängigkeit sich die Menschheit mittelst der einzelnen Völker zu den verschiedensten Zeiten gefühlt hat, und wie sich dieses Abhängigkeitsgefühl je nach der Denkentwicklung der einzelnen Völker verschieden vor ihrem Bewußtsein gestaltete. Die Religion ernährt wesentlich und vor Allem die Gefühlswelt, obschon andrerseits Gott auch der Gegenstand ist, an dem das Denken seine höchste Aufgabe und das Wollen sein höchstes Ziel hat.

Welt und Gott — beide Nahrungsmittel müssen dem Menschengeist gereicht werden, wenn er sich seinem Wesen gemäß entwickeln soll.

Der Geist wird entwickelt, wenn sein Organ, das Hirn entwickelt wird. Was für die Muskeln körperliche Arbeit, das ist für das Hirn Denken, Fühlen und Wollen. Sie bringen das Hirn in Thätigkeit, entwickeln seine Zellen, veranlassen verstärktes Leben in den Blutgefäßen und vermehrtes Herausarbeiten der Nervenkraft.

Die Thätigkeit des Hirns darf nicht mehr organischen Stoff verzehren, als der ganze Organismus dem Hirn zu ersetzen vermag. Es ist damit das Maß der Geistesthätigkeit bestimmt.

1) Wird das Hirn gar nicht geübt, so verkümmert das Denk-, Wollens- und Gefühlsleben; zu anhaltende und übermäßige Anstrengung schwächt die geistige Energie; Thätigkeit nach einseitiger Richtung hin verengt den Geist und macht den Philister, der über die vier Zaunpfähle seines Geschäfts hinaus nicht mehr sehen kann. 2) Es muß ein Wechsel in der Anstrengung des Hirnes stattfinden. 3) Die Kraft und jeweilige Thätigkeitsstärke des Hirnes hängt oft von äußeren Verhältnissen und von den anderen Systemen des Organismus ab. 4) Die Tageszeiten haben nicht geringen Einfluß auf die Hirn- und Geistesthätigkeiten. 5) Es dürfen nur eine gewisse Reihe von Stunden täglich zu geistiger Arbeit verwendet werden, und zwar um so weniger, je anstrengender die Arbeiten des Geistes sind. 6) Alle Entwicklung des Geistes strebt dahin, daß sich der Mensch selbst beherrsche und mäßige. 7) Es müssen gemessene Zeitabschnitte zur Thätigkeit und zur Ruhe dem Hirn und Geist angewiesen werden.

Die Gesetze, nach denen die Sinnesorgane thätig sind, sind:

1. Durch den Reiz der Sinne von außen erfolgt eine bestimmte Nerven- und Hirnveränderung.

2. Es lebt nicht jeglicher Sinnesorgan von jeglichem Reiz, von jeglicher Nahrung. Jeder Sinn fordert die seiner Eigenthümlichkeit entsprechende; das Farbensehen entwickelt nicht das Töne-

hören ꝛc.; darum muß die Sinnesnahrung allseitig sein. Soll die naturgemäße Verdauung der Außenwelt in den Sinnesorganen und den Nerven stattfinden, so müssen sie

1. thätig sein und an Thätigkeit gewöhnt werden. Die Sinne, die von Jugend auf nicht geübt werden, sind todt.

2. Die Sinne dürfen nicht überreizt werden, weil Ueberreizung nicht kräftigt, sondern schwächt.

3. Die Sinne wollen nicht ununterbrochen zur Thätigkeit bestimmt werden.

4. Je länger — mit Ausschluß des Zulange — der Eindruck auf den Sinn dauert, um so schärfer und genauer wird der Gegenstand verdaut.

5. Jeder Sinn ist bei jedem Menschen verschieden organisirt, d. h. befähigt, in stärkere oder schwächere Thätigkeit zu treten, und verlangt deshalb auch individuelle Reize.

6. Die Sinne unter einander sind ein Organismus, dessen beide Brennpunkte Auge und Ohr sind, während Geruch, Geschmack und Getast in der Peripherie liegen. Auch die Nahrung des Bewegungssystems ist Thätigkeit. Nur durch naturgemäße Thätigkeit erhalten die Muskeln die nöthige Blutzufuhr und Innervation, damit aber ihre Ernährung und ihr Leben. Gehen und Laufen sind die natürlichste und gewöhnlichste Bewegung, Tanzen ist nicht allein eine zweckmäßige Bewegung, sondern trägt auch zur Erheiterung des Geistes bei; Schwimmen ist vorzüglich für schwächliche, reizbare jüngere Menschen von Nutzen. Das Turnen entwickelt und stärkt den Körper und stellt die Glieder unter das Gesetz des Geistes.

Eine besondere Thätigkeitsübung des Muskelsystems muß dahin gehen, daß der Geist zur völligen Herrschaft über die willkürlichen Bewegungen gelangt und sie, die sonst dem Bewußtsein unterworfen sind, unbewußt ausführen kann. Es gehört hieher: Singen und Sprechen, Zeichnen und Schreiben, Spielen auf Instrumenten.

Neunter Brief.

Die Entwickelungsgesetze des animalen Lebenssystems in den verschiedenen Lebensaltern. Hier wird die Einwirkung auf das Nerven- Sinnes- uud Bewegungssystem in den verschiedenen Lebensaltern angegeben. Das Vorzüglichste davon ist dieses: Die Arbeit des Geistes sei in den ersten Jahren nur Spiel. Erst wenn das vegetative Leben gehörig erstarkt ist, beginne das Hirn- und Geistesleben in mehr geregelter Weise zu cultiviren. Ist ein Kind geistig gut prädestinirt und zeigt es schon früh Spuren von reiferem Denken, so lenke es so viel als möglich vom Denken ab, denn was es zeitig an Geist gewinnt, das verliert es später nm so mehr, weil sich bei

zu frühreifer Geistesthätigkeit das Hirn auf Kosten der vegetativen Organe entwickelt und diese, ungesund, in späteren Jahren dem Geiste hinderlich sind, wenn nicht schon vorher Hirnleiden, Schlagfluß oder Nervenfieber dem Leben ein Ende gemacht haben.

Erst im fünften Jahre soll der Unterricht in der Stube beginnen, aber Anfangs täglich nicht länger als eine Stunde, während die andere Zeit der freien Bewegungen dem Spiele gewährt wird, erst nach dem 7. Lebensjahre soll man das Kind der Schule übergeben; bei der Cultur des Hirn- und Geisteslebens soll man den regelmäßigen Lauf vom Schlafen nicht hemmen und vernachlässigen.

Darauf folgt das Bekannte über die Bildung der Sinne und die Lehre über die Uebung des Bewegungssystems. In der letzteren sind auch praktische Vorschriften über die Lese- und Schreiblehre und über das Zeichnen enthalten.

Zehnter Brief.

Erziehung der Temperamente. „Es ist schwer zu sagen, was man unter Temperament versteht. Am besten wird man das Temperament als die ganz allgemeine Art und Weise bestimmen, wie das Individuum thätig ist, sich objectivirt, sich in der Wirklichkeit erhält."

Bei Jedem macht das In- und Außereinander von Ernährungs-, Blut-, Athem- und Nervensystem den Organismus des Menschen aus. Je nachdem eines oder das andere dieser Systeme vorherrscht, erscheinet der einzelne Mensch mit dieser oder jener Constitution.

Der Verfasser nimmt folgende Constitutionen und Temperamente an:

1. Die lymphatische Constitution ist Vorwalten der Assimilations- und Drüsenorgane, des peripherischen über das centrale Gefäßsystem. Bei ihr findet sich daher Ueberfluß an Fett und Zellgewebe, und das Blut ist reizlos und wässerig. Dieser Constitution entspricht das phlegmatische Temperament.

Es ist das Temperament der Behaglichkeit und Gleichmüthigkeit. Die Hirnzellen bewegen sich langsam und die Hirnfibern sind schwach und vermögen nicht lange thätig zu sein.

2. Vorherrschen des Herzens, der Blutgefäße und der Lungen gibt die floride Constitution. Dem entspricht das leichtblütige, flüchtige, frohmüthige, sanguinische Temperament mit beweglichen, leicht erregbaren Hirnzellen, meist mit großem Organ der Hoffnung und des Geschlechtstriebes, mit leichter Erregbarkeit und flüchtiger Reaction, ohne Halt und Festigkeit. Hohe und vorwaltende Thätigkeit des ganzen vegetativen Lebenssystems im Verein mit

starken Sinnen und starken Muskeln, schafft die biliöse Constitution. Ihr entspricht das warmblütige, feurige, raschthätige, starkmüthige cholerische Temperament mit kräftigen Hirnzellen und gleichkräftiger centripedaler und centrifugaler Innervationsströmung. Das Nervensystem als Herrscher über die anderen Systeme des Organismus, gibt die nervöse Constitution.

Die Kopfhöhle ist verhältnißmäßig größer als die Brust- und Bauchhöhle.

Geistig tritt sie als schwerblütiges, in sich thätiges, schwermüthiges melancholisches oder nervöses Temperament auf, das als das Temperament des Genie's bezeichnet wird, weil das ganze Nervensystem mit Einschluß des Hirnes vorzugsweise reizempfänglich lebendig und thätig ist und darum die Aeußerungen des Geistes lebhaft, und Sinne und Bewegungen stark und anhaltend in ihren Thätigkeiten sind.

Sehr gut bemerkt der Verfasser am Ende dieser Abhandlung, daß jeder Mensch alle Temperamente hat, und daß nur eines oder eine Combination von einigen im Mittelpunkte liege, weßwegen auch diese Temperamente im einzelnen Menschen der Zeit nach vortreten und die Hauptnaturart desselben in den verschiedenen Lebensaltern auf verschiedene Weise färben. Eben so richtig ist auch diese Bemerkung, daß es so viel verschiedene Temperamente gebe, als es Menschen gibt. Verschiedene Individuen können ein cholerisches Temperament haben und doch wird Jedem wiederum etwas Eigenthümliches dabei zukommen.

Sehr zweckmäßig erscheinen auch die Vorschriften, welche Verfasser für die Behandlung der verschiedenen Temperamente gibt. Er sagt z. B.: „der bei geringstem Anlasse heftige Melancholiker, der sonst schüchtern, und in sich gekehrt ist, fordert freundliches Entgegenkommen: gehe mit deinem also kranken Zöglinge freundlich und liebevoll um; entferne die Reize, welche ihn heftig ergreifen; entwickle die Willenskraft und stärke seine Hoffnung, und du wirst das einseitig starke und darum kranke Temperament temperiren. Gib dem Phlegmatiker kräftige, dem Melancholiker schwächere und leichtere Nahrung ꝛc.

Eilfter Brief.

Das Denksystem im Allgemeinen und sein Erziehungsgesetz. Die Entwickelung der Denkwelt, so wie des Fühlens und Wollens, unterliegt denselben organischen Gesetzen, welchen das vegetative und animale System des menschlichen Organismus gehorchen. Die Thätigkeit des Geistes wird durch die Außenwelt, durch einen Reiz veranlaßt, geweckt. Und dieser Reiz muß in seiner Qualität und

Quantität dem Geistessystem und Geistesorgane entsprechen, weil, ist er zu schwach, das geistige Vermögen gar nicht in Thätigkeit tritt, zu stark oder zu lang anhaltend, das Vermögen abgespannt wird.

Hierauf ist von der Wahrnehmung, von der Vorstellung, vom Aufmerken, vom Behalten, vom Gedächtniß die Rede. In Beziehung auf das letztere heißt es unter Anderm: Es gibt so viele Gedächtnisse, als es Vorstellungen und Denkvermögen gibt, und nach den verschiedenen Organen ist auch das Gedächtniß ein verschiedenes. Die Stärke des Gedächtnisses ist vor Allem von der Hirngröße und dessen qualitativer Organisation bedingt.

In der Kindheit muß das Gedächtniß vorzüglich geübt werden. Doch sind keine besondern Gedächtnißübungen zu veranstalten: aller und jeder Unterricht ist und muß als solcher schon Gedächtnißübung sein. Auch gibt es keine allgemeinen Gedächtnißübungen: indem das Zahlengedächtniß geübt wird, wird noch nicht das Sachgedächtniß mitgeübt. Es gibt immer nur Uebungen in bestimmten Gedächtnissen und also auch in bestimmten Wissensgebieten. (Vergl. damit Art. Benecke p. 456 im 1. Th. d. Schr.)

Zwölfter Brief.

Die Organe im Denksystem und ihre Entwickelungsgesetze. Empfindung, Wahrnehmung, Vorstellung, Aufmerksamkeit, Gedächtniß, Einbildungskraft, das sind nach der alten Psychologie die Seelenvermögen, welche die Denkwelt des menschlichen Geistes begründen; allein wie aus diesen allgemeinen Fähigkeiten so viele Erscheinungen im Seelenleben des Menschen nicht erklärt werden können, so hat erst die Phrenologie, welche die Wissenschaft von den realgetrennten und doch nicht getrennten, unterschiedenen und doch zur Einheit zusammenstimmenden, menschlichen Geistesvermögen ist, auf Beobachtungswegen, Vergleichungsvermögen, Schlußvermögen, Tontalent, Farbensinn, Kinderliebe, Wohlwollen ꝛc. als Grundkräfte des Geistes entdeckt, die, am Hirn ihr Organ habend und angeboren, von der Erziehung und Umgebung wohl modificirt, aber nicht umgeschaffen werden können, wie man durch Uebung aus einer kleinen Hand keine sehr große, wohl aber eine stärkere und in etwas größere machen kann, — Grundkräfte, in denen „Empfindung,“ „Wahrnehmung,“ „Vorstellung“ ꝛc. nur Graditationen, nur verschiedene Thätigkeitsgrade des Denksystems sind, die deshalb auch jedem einzelnen Organ im Denksystem, aber auf eigenthümliche Weise zukommen. Der Verfasser nennt nun die nach den von Gall gestellten Grundsätzen aufgefundenen Geistesgrundvermögen und bezeichnet als solche:

Geschlechtstrieb, Kinderliebe, Wohnsinn, Einheitstrieb, Anhänglichkeit, Bekämpfungstrieb, Zerstörungstrieb, Verheimlichungstrieb, Erwerbstrieb, Bautrieb, Selbstachtung, Beifallsliebe, Vorsicht, Wohlwollen, Ehrfurcht, Festigkeit, Gewissenhaftigkeit, Hoffnung, Gläubigkeit, Idealität, Witz, Nachahmungsgabe, Individualität, Formsinn, Fernsinn, Gewichtssinn, Farbensinn, Ortssinn, Zahlensinn, Ordnungssinn, Thatsachensinn, Zeitsinn, Tonsinn, Sprachsinn, Vergleichungsvermögen, Causalität, Nahrungstrieb und Lebensliebe.

Für den Erzieher vor Allem ist es wichtig, die Verwandtschaften und Antagonisten der Geistesorgane zu kennen, weil ihm damit der Schlüssel gegeben ist, den einzelnen Geistesvermögen Hülfe zu leisten und sie zu stärken oder zu schwächen. Kennt er diese Hebungen und Schwächungen, so weiß er z. B., daß er den allzustarken Zerstörungstrieb durch Erregung von Ehrfurcht, Wohlwollen und Gewissen hemmt, und daß er die Gläubigkeit durch Reizung von Gottgefühl und Hoffnung unterstützt und damit stärkt. U. s. w.

Die Organe des Denksystems, welche sich in die Vorstellungs=, Verstandes= und Denkgruppe oder in Erkenntnißvermögen, Talente und Denkgaben gliedern, gehorchen den allgemeinen Naturgesetzen: 1) Das einzelne Organ wird nur thätig, wenn ihm sein d. i. der ihm entsprechende Gegenstand geboten wird und erfaßt nur diesen Gegenstand. 2) Der Gegenstand, der unmittelbar vor das Geistesorgan tritt, wirkt lebendiger auf dasselbe ein, als der durch das Gedächtniß oder die Einbildungskraft hervorgerufene. 3) Jedes Organ bildet aus den ihm angemessenen Gegenständen Vorstellungen, und alle Vorstellungen ein und desselben Organes haben Gleiches — das Wesen des Organes — an sich. 4) Ein und dasselbe Geistesvermögen kann bei verschiedenen Individuen nicht durch ein und denselben starken Gegenstand gleich stark erregt werden. 5) Je größer und stärker die ursprüngliche Anlage ist, um so größer und stärker ist die Wirkung der Uebung.

A. Die Vorstellungsgruppe umfaßt die Erkenntnißvermögen. Diese sind entweder Raum= oder Zeitsinne.

Die Raumorgane bedingen die Raumvorstellungen, es gehören dazu 1) der Form= oder Gestaltsinn. 2) Der Größensinn oder Fernsinn. 3) Der Gewichts= oder Schwersinn, auch Widerstandssinn genannt. 4) Der Ortssinn, Raumsinn. 5) der Farbensinn. 6) Der Zahlensinn. 7) Der Gegenstands= oder Individualitätssinn.

Die Zeitorgane geben dem Menschen die Vorstellung von Zeit und haben als ihr Hilfsorgan das Ohr. Sie sind:

1) Der Zeitsinn. 2) Der Thatsachensinn.

Die Raum= und Zeitorgane mit ihren Thätigkeiten sind die Grundlagen, die Grundsteine, auf denen die Denkwelt aufgebaut wird, denn dem Menschen tritt Alles, Natur und Menschenwelt, in Raum und Zeit entgegen. Es wird nun gezeigt, wie Natur und Bilderbuch zur Uebung des Raum=Sinnes benützt wird.

Die Verstandesgruppe enthält die Darstellungsvermögen oder die Talente, welche die Raum= und Zeitvorstellungen, so wie die Gedanken und Gefühle in Formen kleiden: sie liegen zwischen den Raum= und Zeitorganen, an den Denkvermögen, und zwischen den Gefühlen, — sinnlich dadurch schon andeutend, daß sie aller Gehülfen sind. Verfasser rechnet dahin: das Ordnungstalent, das Tontalent, das Constructions= oder Bautalent, auch Zusammensetzungs= oder Kunstsinn genannt; das Sprachtalent, das Witztalent, das Nachahmungstalent.

Ueber jedes derselben wird besonders gesprochen und die Weise seiner Uebung angegeben. Bezüglich der Sprachgabe heißt es unter Anderm: das Erlernen der fremden Sprache muß — weil das Worttalent nicht nur am frühesten beim Kinde thätig, sondern auch die Form ist, in der sich die Sprache darstellt — mit Erlernen von Worten beginnen: die Kenntniß von Worten muß der Flexion vorangehen, weil Worte wirkliche Anschauungen des Worttalents sind, die Flexion ꝛc. aber die Thätigkeit anderer Geistesorgane mit und in den Worten ist. Jedoch soll das Wörterlernen nicht früher stattfinden, ehe das Kind die Kenntniß von den Gegenständen, welche durch die Worte bezeichnet werden, von deren Eigenschaften und von ihrem gegenseitigen Verhältniß hat: Grund, weßhalb das Erlernen fremder Sprachen nicht früher erfolgen darf, als bis die Muttersprache und also eine Menge von Anschauungen, Vorstellungen und Begriffen geläufig sind.

Der Deutsche soll das Erlernen der neueren Sprachen früher, als das der ältern beginnen und unter den neuen die englische eher, als das Französische lernen. Es ist deshalb total verwerflich, dem Kinde, ehe es sich die Muttersprache lebendig angeeignet hat, eine fremde Sprache beizubringen. Auch ist es grundfalsch, wenn das Kind mit der Muttersprache parallel eine fremde Sprache erlernen soll.

C. Die Denkgruppe ist das dem Menschen auf der Erde Eigenthümliche und ihn vor allen Erdwesen Auszeichnende. Die Denkgruppe macht zu Begriffen, Urtheilen und Schlüssen, was die Vorstellungsvermögen gesammelt haben: sie denkt, denn Denken ist Arbeiten in Begriffen, Urtheilen und Schlüssen. Man soll die Denkvermögen nicht zu früh in Anspruch nehmen, denn sie kommen nicht vor dem zehnten resp. vierzehnten Jahre auf und erreichen ihre volle Kraft erst bis zum 30. Lebensjahre. Blödsinn und andere

Hirnkrankheiten einerseits und Wortwisser und Wortkrämer andrerseits sind die Folgen, wenn die Denkvermögen des Kindes in zu früher Jugend in Anspruch genommen werden. Weil die Denkgruppe ihr Material an den Raum- und Zeitvorstellungen hat, kann sie auch nicht weiter bauen, als diese reichen. Mache, Erzieher, diese Grenzen des Wissens beim Erziehen bemerkbar. Gar leicht wähnt der, welcher anfängt zu wissen, Alles wissen, verstehen und begreifen zu können und selbst die Welt der Gefühle, die Religion 2c. mit dem Maßstabe seines Wissens messen zu müssen. Wird deshalb der Verstand deines Zöglings anmaßend, so laß ihn fühlen, wie er unvermögend ist, über Dinge abzusprechen, die durch Geschichte 2c. geheiligt sind, laß von ihm nie die Religionswahrheiten in das Gebiet seines Raisonnements hinabziehen, weise auf die Beschränktheit des menschlichen Wissens hin und gib ihm das Bewußtsein, das Sokrates hatte, da er als Summa aller menschlichen Weisheit hinstellte, zu wissen, daß man nichts wisse.

Die Denkvermögen sind Gaben — nicht Jedem sind sie in gleichem Maße gegeben. Sind sie einseitig groß und die Raumsinne klein, so ist der so beanlagte Mensch abstract philosophisch — der Idealist; während den abstracten Empiriker und Materialisten große Raumvermögen und kleine Denkorgane begründen. Beides sind Einseitigkeiten, die sich ergänzen müssen und die ihre schönste gegenseitige Ergänzung in dem Menschen haben, bei dem große Raum- und große Denkvermögen in Harmonie stehen.

Rückert:

„Den Einen ehr ich, der nach Idealen ringt:
Den Andern acht' ich auch, dem Wirklichkeit gelingt.
Den aber lieb' ich, der nicht dieß noch jenes wählt,
Der höchstes Ideal der Wirklichkeit vermählt."

Es wird nun über das Vergleichungsvermögen gesprochen, durch welches Begriffe gebildet werden, dabei finden pädagogisch-didaktische Lehren über die Uebung dieses Vermögens statt, z. B.: An Vergleichungen, Fabeln, Parabeln, beginne die Uebung des Vergleichungsvermögens. Den Begriff, den dein Zögling bildet, laß überall aus dem Conkreten, aus lebendigen Veranschauungen hervorgehen u. s. w.

Am Ende dieser Abhandlung ist noch vom Bewußtsein und Selbstbewußtsein die Rede. Erkenntnißvermögen, Talente und Denkgaben sind die Thätigkeiten der Vorstellungs-, Verstandes- und Denkorgane, der Glieder des Denksystems. Der Grund aber und die höchste Blüthe dieser Thätigkeiten, wie der Denkwelt selbst, ist der im Hirn nur seine Grenze sich gestaltende Geist, der als Gottglied in seinem Sein sein Da sich schafft, in der Denkwelt aber als

Bewußtsein und als Selbstbewußtsein auftritt und darin seines göttlichen Ursprungs sich erinnert. Rückert:

„Was sagt Bewußtsein aus? Es sagt Bewußt und Sein;
Von Sein und Wissen ist es also der Verein.
Von beider welchem ward nun welches angenommen?
Ist Wissen hin zum Sein, zum Wissen Sein gekommen?
Das Wissen steht zuerst, es steht das Sein zuletzt,
Das Wissen also ist dem Sein vorausgesetzt.
Ja wohl ist meinem Sein vorausgesetzt ein Wissen,
Ein Wissen, welchem nie mein Sein kann sein entrissen:
Ich bin von Gott gewußt, und bin dadurch allein;
Mein Selbstbewußtsein ist, von Gott gewußt zu sein!"

Dreizehnter Brief.

Die Entwickelungsgesetze des Denksystems in den verschiedenen Lebensaltern.

Zuerst wird die Entwickelung dieses Systems im Säuglingsalter, dann in der ersten Kindheitsperiode — vom 2. bis 7. Lebensjahre; hierauf in der 2. Kindheitsperiode — vom 7. bis 14. Lebensjahre und zuletzt vom 14. bis 21. Jahre dargestellt.

Es wird zuerst in jeder Periode die Entwickelung in physiologischer Hinsicht beschrieben und dann die Art der Einwirkung auf das Denksystem gezeichnet.

Nur Einiges kann hier aus dieser Darstellung mitgetheilt werden. In der ersten Kindheitsperiode sollen Denkspiele, d. i. solche, an denen der Zögling seine Naturanschauungen bethätigt und verwirklicht, Liedersingen und Geschichtenerzählen, das vorzüglichste Material sein, an dem sich die Anschauung eines Kindes zu festen und lebendigen Vorstellungen herausarbeitet. Den Kindergeschichten sollen sich Fabeln und Mährchen zugesellen.

Bei der Lehre über die Einwirkung in der 2. Kindheitsperiode werden die Grundgesetze aller Erziehung noch einmal vorgeführt. Sie heißen: 1) halte Maß im Erziehen, d. h. überschreite die Reizempfänglichkeit deines Zöglings nicht. 2) Alles Lernen sei nur Anleitung zum Selbstlernen und zum Selbstthun des Zöglings. 3) Bedenke, daß nicht multa sondern multum ernährt. 4) Gib nach und nach stärkere Nahrungsmittel, wie die Verdauungsorgane des Geistes erst nach und nach erstarken. 5) Vergiß nicht: der Geist ist ein Organismus! 6) Gib jedem Organ in der Denkwelt nach dem Gesetz seines Werdens und Lebens Nahrung, aber überlade weder das Einzelne noch das Ganze damit. 7) Vom Leben aus aufs Leben zurück muß alles Lernen gehen. 8) Der Weg zur Erkenntniß geht

durch Vorstellungen zum Begriff, Urtheil und Schluß. Die Unterrichtsstufen sind demnach: a) Bilden von Anschauungen und Vorstellungen; b) entwickelter Begriffe, Urtheile und Schlüsse. Die erste dieser Stufen nimmt vornämlich noch die erste Hälfte des zweiten Kindheitlebens ein; das Entwickeln von Begriffen, von Urtheilen und Schlüssen gehört recht eigentlich der zweiten Hälfte an. Am Schlusse der ganzen Kindheit tritt dann die Vernunft auf und gliedert die eroberten Vorstellungen, Begriffe, Urtheile und Schlüsse in den Gottgedanken ein, wodurch Einheit und Zusammenhang in alles Wissen kommt.

Im naturhistorischen Unterricht müssen die Naturprodukte in natura angeschaut werden, die in des Kindes Umgebung sich befinden; gegen Ende der ersten Hälfte im 2. Kindheitsalter schließt sich dann die Beschreibung in lebendigen Schilderungen an. Vom 10. Jahre an wird vergleichend zu Abbildungen und Beschreibungen von fremden Produkten übergegangen; der Zögling muß die Naturdinge mit einander vergleichen, nach Species und Gattungen bestimmen u. s. w.; zuletzt gelangt man in diesem Unterricht zur Physiologie, indem man das innere Thier- und Pflanzenleben zur Anschauung bringt. In der Physik und Chemie geht man von dem aus, was den Zögling umgibt, von Regen, Thau, Wärme, Kälte u. s. w. Man soll dabei an Beobachten gewöhnen und von den Erscheinungen auf die Gesetze folgern lassen. Auf der 2. Stufe vom 10. Jahre an werden Dampfmaschinen, Wage, Hebel, Pumpe u. s. w. an den wirklichen Maschinen mit Vorführung der Naturkräfte durch Experimente kennen gelehrt ꝛc.

In der Geographie soll ebenfalls von der nächsten Umgebung zur Ferne fortgeschritten werden. Im Rechnen soll man nicht blos praktische Fertigkeit erzielen, sondern auch das Denken üben. Von der Anschauung geht auch dieser 2. Unterricht aus. Aus gegebenen Beispielen muß der Lehrer die Regel vom Schüler finden lassen und dann so viele Beispiele geben, bis die Regel klar erfaßt ist ꝛc.

Die Geometrie muß in dieser Periode auch auf der Anschauung basiren. Von der Anschauung des Lebens erst geht man über zur abstrakten Form ꝛc.; in der Anthropologie ist von der Gliederung des äußeren Organismus zur innern Thätigkeit der Systeme, auch der des Geistes überzugehen, mit steter Anwendung auf Gesundheit, auf Kenntniß des eigenen Ich und auf Menschenkenntniß, so daß der Zögling mit gehöriger Achtung vor dem Wunderbau seines Organismus aus dem Unterrichte geht u. s. w. Im Geschichtsunterricht soll der Zögling die Völker und die Menschheit kennen lernen, nicht als Fütterung und Ueberfütterung des Thatsachen-Gedächtnisses, sondern vorzüglich als

Einblick in die Gesetze der Menschenentwickelung und als Belebung und Erhebung des Gefühls; der erste Geschichtsunterricht malt Scenen aus dem Familienleben, die dem Kinde am nächsten stehen und die es mitfühlt, — das alte Testament gibt sie in der Geschichte der Patriarchen unübertrefflich herrlich — und eben so die deutsche und griechische Sagengeschichte, da das Kind, sich selbst noch eine Sage, in sich und um sich Sagen dichtet 2c. An die Geschichte, an und in sie hinein ist die Staatskunde zu knüpfen, dabei soll man keine Kritiken über Staatsgesetze und Staatsangelegenheiten, auch nicht Tagespolitik geben, sondern Ehrfurcht und Liebe zum Herrscher und zum Vaterlande und Achtung vor dem Gesetze und vor der bestehenden Ordnung einzuflößen suchen.

Von der Familie soll man dabei immer ausgehen, um daran das Leben im Staate klar zu machen. Die durch die genannten Gegenstände erworbenen Kenntnisse sollen die Schüler durch Wort und Schrift darzustellen lernen, von den einfachen Sätzen wird zu den zusammengesetzten praktisch fortgeschritten, und dabei die Kenntniß der verschiedenen Redetheile und ihrer Beugung zu gewinnen gesucht; kleine Beschreibungen und Erzählungen werden erst mündlich, dann schriftlich wiedergegeben u. s. w. Auf der höheren Stufe soll dann der Schüler Briefe, Rechnungen 2c. fertigen lernen; daneben auch das Leben und das Vorzüglichste aus den Schriften vaterländischer Classiker auffassend. Die Namen Lessing, Herder, Schiller, Göthe — nicht allein als Namen, sondern auch in ihren größten und schönsten Leistungen dürfen keinem Deutschen fremd bleiben. Da nicht allein das Thun mit dem Wissen Hand in Hand gehen, sondern von Wissen und Thun auch nie das Gefühl abgelöst werden kann, so mußt Du Deinem Zöglinge deshalb die Natur als einen großen und schönen Gottorganismus schildern und charakterisiren. Naturlieder werden daneben Hilfsmittel zu dieser göttlichen Auffassung der Welt sein. Dadurch wird dem Lichte der Erkenntniß die Wärme des Gefühls zugefügt und der Geist über die gewöhnliche prosaische Werkeltagswelt in den Sonntag des Lebens erhoben.

Findet der Zögling im Gewerbs- und Handelsstande seinen künftigen Beruf, so muß die Unterweisung in Geschichte, in Geographie und in Naturwissenschaften dahin erweitert werden, daß er Einsicht in die politischen Verhältnisse des Vaterlands gewinnt und die Gesetze in den Erscheinungen, die Erscheinungen aus den Gesetzen erkennen und suchen lernt; muß er also Bilder aus der ganzen Geschichte und seit Entdeckung Amerika's einen Ueberblick über die geschichtlichen Völker der Gegenwart erhalten, und in der Natur specielle Kenntniß des Nahen und Entfernten gewinnen und beobachten, so-

wie selbst Versuche anstellen lernen; — muß er in der Muttersprache ein volles Verständniß von dem, was in ihr lebt, gewinnen und das, was im Leben vorkommt, mündlich und schriftlich darstellen; muß er mit Zugrundlegung der Muttersprache auch in die englische und französische Sprache und zwar bereits vom 9. und 10. Jahre an, wo die Sprachorgane noch so biegsam sind, daß sie sich die fremde Aussprache aneignen, eingeführt werden.

Hierauf wird der Unterricht in der 3. Sieben des Lebens beschrieben. Derselbe hat sich hier in ein specielleres Verhältniß zu dem Berufe zu setzen, den der Zögling sich widmet; ist dieser ein solcher, der die Erhaltung und Wahrung des körperlichen Organismus zum Zweck und Ziel hat, so bleibt von da an die Arbeit in demselben die Hauptsache und nebenher geht nur noch die Vervollkommnung seines Wissens durch die Fortbildungsschule, insbesondere im praktischen Rechnen, in Flächen- und Körperberechnungen, in Naturbeschreibung, Naturlehre und Technologie, in Geographie, im Zeichnen und im schriftlichen und mündlichen Gedankenausdruck.

Der Verfasser bestimmt hierauf auch den Unterricht für das „realistische Gymnasium" (politechnische Schule) und für das „humanistische Gymnasium."

Vierzehnter Brief.

Das Gefühlssystem im Allgemeinen und seine Erziehungsgesetze.

Am Anfange steht eine interessante Parallele zwischen Gefühl und Denken. Es heißt: „Wir stehen in der Gefühlswelt mitten im Reich des Unsichtbaren, das allüberall sichtbar, im Reich der Wunder, das allüberall offenbar ist. Das Denken führt den Menschen auf die Erde und in die Erscheinungen der Natur, das Gefühl in den Himmel und seine Geheimnisse. Das Denken gibt Bewußtsein über die Endlichkeit und ihre Trabanten, Raum und Zeit, das Gefühl gibt Wissen von der Unendlichkeit, von Gott und Ewigkeit."

Das Gefühl ist der letzte Beweis für alle Wahrheit, d. i. für alle geistige, göttliche Wahrheit, indeß die empirische Welt dem Verstande gehört.

Die höchsten Wahrheiten der Moral und der Religion haben im Gefühl ihre Quelle.

Das Gefühl gibt dem Denken seinen belebenden Hauch, hemmt und stärkt das Erkennen, kettet den Geist an die Sterne; es ist die Sonne, welche Denken und Wollen erwärmt; Menschen- und Selbstbeobachtung haben die Selbstständigkeit des Gefühls bewiesen.*)

---

*) Krug hat z. B. diese Selbstständigkeit geleugnet.

Das Gefühl ist auch erkennen, aber erkennen seiner und des Menschen Geistes als des Abbildes vom und im Urbilde. Das Gefühl kettet mit Gott zusammen, ist das Suchen und Sehnen des Menschengeistes nach seinem centrum gravitatis. Es ist das Allerheiligste des Geistes, wo Gott mit seiner Geisterwelt in den Menschengeist eintritt und ihn reget und beweget, daß dieser um Gott herumkreisen muß, wie der Planet um seine Sonne. Nahrung des Gefühls ist die Geisteslust, der Athem des Geistes, Gott und die geistige Welt. Diese Nahrung mußt Du eben dem Gefühle so darreichen, wie die leibliche Nahrung dem Magen und die Denkwahrheiten dem Denksysteme.

Die Gesetze, nach denen dem Gefühle die Nahrung zu reichen ist, sind analog denen, welche für Pflege und Bildung der bisherigen Seelenkräfte aufgestellt wurden.

Alle Neigungen und Gefühle haben in Gesinnungen überzugehen, weil ihnen sonst die Beharrungskraft, das Bleiben und Dauern abgeht. Du übst aber die Gesinnung, wenn Du jedes einzelne Gefühl fest und ganz lebendig im Geiste werden lässest, wenn Du dieses Gefühl oft wiederholst, indem Du es in Lagen bringst, wo es sich von Neuem zeigen muß, wenn Du in jedem Gefühlsorgane z. B. in der Ehrfurcht 2c. zuerst und vor Allem einen festen Gefühlskern bildest, an den sich alle anderen Gefühle derselben Kategorie ansetzen können, — wenn Dein Zögling also alle Gefühle, die auf ihn eintreten, in Fleisch und Blut seines Geistes assimilirt und so seine Gefühle, die geistigen Lungen stark werden, daß er tief aufathmend, die göttliche Geisterwelt in sich hineinathmet, nie aber in seinen Gefühlen herumflattern und sich nicht jedem neuen Eindruck hingeben, sondern nur auf das Wesentliche hinhorchen darf. Dieses Wesentliche gib ihm, indem Du vor Allem die höchsten, die Abhängigkeits-Gefühle in ihm entwickelst (Glauben an Gott, an die Gerechtigkeit, an die Menschheit 2c.), und diese zu seinen Grundsätzen und Maximen, nach denen er handeln soll, machst, — indem Du ihm tüchtige Muster vorhältst, die tief in seine Gesinnung eingreifen und an die er sich mit ihr anzuranken vermag, — indem Du an festen Sinn gewöhnst und auch der Individualität Raum schenkst, auf dem sie sich tummeln kann, ohne sich dabei überschätzen zu können, — und indem Du selbst in Deinem Denken und Thun Achtung vor jeder edlen Gesinnung, Abscheu aber vor jeder Gesinnungslosigkeit zeigst. —

Ist das Gefühlsorgan entschieden groß, so kann seine Thätigkeit noch eine stärkere werden, als die, welche wir mit Gefühl bezeichnen: Enthusiasmus.

Enthusiasmus — „die Einbildungskraft" des Gefühls —

mußt Du wecken in Deinem Zöglinge, Enthusiasmus für Schönheit und Sittlichkeit, für Welt, für Menschheit und für Gott. Aber, wie überall, so auch hier nach dem ewigen Weltgesetz: similia similibus. Enthusiasmus weckst Du nur am Enthusiasmus. Bist Du selbst ein hausbacknes Prosagesicht und gehst Du begeisterungslos an der Natur und an Gott vorüber — erkläre noch so viel, wie herrlich die Begeisterung sei, Dein Zögling wird Dich doch nicht verstehen, weil er Dich mit Dir selbst im Widerspruch sieht. Bist Du selbst aber voll von Begeisterung für das Begeisternswerthe und hast Du dann Deinen Zögling mit Deiner Begeisterung angesteckt und er die Freude und den Hochgenuß empfunden, welche Begeisterung reicht — Du wirst dann nur zu verhüten haben, daß die Begeisterung desselben nicht zur Schwärmerei wird, der Du dadurch entgegentrittst, daß Du Besonnenheit in ihm erziehst und seinem Verstande die Kraft verleihst, die Gefühle zu läutern und damit zu mäßigen. Heilige Begeisterung — kehre ein in jedes Kindesherz und mache sein Leben so warm, daß es die kalte Erde nie erkälten kann! —

Fünfzehnter Brief.

Die Organe im Gefühlssysteme und ihre Entwickelungsgesetze.

Die Gefühlsvermögen treten a) als Persönlichkeits= und b) als Abhängigkeitsgefühle auf.

a) Die Persönlichkeitsgefühle sind das der Festigkeit und das des Selbst. Es wird nun

1) von der Festigkeit, nach Gall Beständigkeit und Beharrlichkeit und deren höchsten Graden Halsstarrigkeit, Unbeugsamkeit und Eigensinn, von der Ausdauer und Entschlossenheit, von Wankelmuth, Unschlüssigkeit und Unbeständigkeit gesprochen, wobei des Trefflichen und Schönen sehr viel vorkommt.

Zur Festigkeit des Charakters zu bilden, ist die Aufgabe aller Erziehung. Weiße Wasserberge bäumen sich auf und suchen den einzelnen Schiffer im Lebensmeere zu verschlingen, und sie verschlingen ihn, wenn er im Lebenssturm nicht ruhig und fest, ein sicherer Steuermann, die Wogen der Leidenschaften besiegen kann. Sende darum, Erzieher, Charaktere hinaus in die wogende See! Aber Leben entzündet nur am Leben, Charakter nur am Charakter. Sei zuerst und vor Allem, Du selbst ein Charakter: fest und consequent im Denken und Thun, im Sinnen und Handeln, fest in Gott, in Liebe, in Recht, in Wahrheit. Und so auch die ganze Umgebung Deines Zöglings, Charaktere sollen wie Schanzpfähle seines Lebens um ihn stehen. Und reichet die Umgebung nicht aus, so gehe in das Reich der Geschichte und der Dichtkunst und zaubre die Helden

in seine Nähe, welche in ihrer Größe die Bewunderung aller Zeiten hervorriefen, jene sittlichen Charaktere, die Gut und Blut für die sittliche Idee, welche ihr Leben trug, einsetzten und wie Glanzsöhne des Lebens die Menschheit aus ihren Niederungen und Ebenen zu sich emporzogen. Hier laß Deinen Zögling in einem von diesen Lieblingen der Gottheit, den er sich selbst als seinen Liebling wählte, das Ideal seines Lebens erblicken, dem er zustrebt mit allen Händen und Füssen des Wollens, und der sein Leben auch da erleuchtet und in der Höhe trägt, wenn es die gemeine Pfiffigkeit in die Gemeinheit ihrer Kreise hinabziehen will.

Selbstbeherrschung und Geistesselbstständigkeit erlangt Dein Zögling, wenn Du keinen Ungehorsam duldest. Sein Wille muß, weil er in seinen ersten Entwickelungsstadien nur Leidenschaft und Begierde zum Sinnlichen ist, gebrochen werden und sich dem vernünftigen Willen unterwerfen. So lange er die Vernunft noch nicht in sich hat, sei Du seine Vernunft außer ihm. Aber auch nichts anderes und nur seine Vernunft u. s. w. —

2) Das Selbstgefühl, auch Selbstachtung und Selbstliebe, nach Gall, Stolz, Hochmuth, Herrschsucht genannt. Die Selbstliebe erhält den Menschen als eine Einheit, als ein Individuum und ist nothwendig für sein Bestehen als solches.

Zu großes Selbstgefühl tritt als Hochmuth, Arroganz und Stolz auf, der wie Shakspeare sagt, sein eigener Spiegel, seine eigene Trompete, seine eigene Chronik ist. Demagogen, Volksaufwiegler und Unverträgliche haben unverhältnißmäßig großes Selbstgefühl. Zu kleines Selbstgefühl macht den muthlosen Zweifler an der eigenen Kraft und bringt im Leben und in seinen Verhältnissen Verblüfftheit.

Er wird wenig geachtet und ist in steter Gefahr, von der Gesellschaft vernachlässigt zu werden. Menschen von kleinem Selbstgefühl haben keinen Einfluß auf ihre Mitmenschen und gewinnen keine kräftige Wirksamkeit. Kleines Selbstgefühl, große Ehrfurcht und große Vorsicht zeugen Unterwürfigkeit; fehlt dann noch Muth, so ists Unterthänigkeit; und wirft sich dabei das Selbst gänzlich weg, so sprechen wir von Kriecherei. Dulde nie, daß sich der Zögling wegwirft im Denken und Sprechen, im Wollen und Handeln, und weise jede Kriecherei und jede hündische Unterwürfigkeit zurück. Das aber kannst Du nur, wenn Du selbst kein Knecht bist und nicht selbst vom Speichellecken lebst, und wenn in der ganzen Umgebung des Zöglings nichts mehr verpönt und entfernt ist, als Hundemuth und Sklavensinn.

Aber Begleiter des Selbstgefühls müssen Demuth und Bescheidenheit sein, man soll deswegen den Zögling hinweisen, daß er alles,

was er hat, und was er ist, von Gott besitze; man soll ihn an seine Unvollkommenheiten erinnern; man soll ihn anhalten, für Alles, was er bekömmt, zu danken und jede Unart abzubitten u. s. w.

b) Die Abhängigkeitsgefühle lassen den Menschen als Glied einer höhern Welt sich erfühlen und geben den persönlichen Gefühlen ihre Ergänzung. Es wird da gesprochen

a) von den Abhängigkeitsgefühlen des Menschen von der Menschheit, wo 1) die Beifallsliebe, 2) die Vorsicht oder Sorglichkeit, 3) das Wohlwollen, die Liebe und 4) das Gewissen zur Sprache kommt. Viel Treffliches wird über alles dieses hier mitgetheilt; aber es würde zu weit führen, dasselbe auch nur auszugsweise anzudeuten.

Nur von dem, was der Verfasser über das Gewissen sagt, werde Einiges vorgeführt. Das Gewissen ist das Wissen Gottes im Menschengeiste. Es ist das als Gefühl gegebene Gewisse *und* Wahre. Das Gewissen heißt Gewissen, weil es das Gewisse ist und das Gewisse gibt. Es zeugt das Pflichtgefühl. Sein natürlicher Ausdruck ist: fiat justitia, ruat coelum. Mit dem Gewissen ist es so bestellt wie mit uns selbst: es ist nicht ein für alle Mal fertig, und entwickelt sich sowohl als solches, als auch im Zusammenhange mit der Intelligenz. Nur erst vom Sonnenlicht des Gedankens beleuchtet, erscheint es im ächten Brillantfeuer und werden sichtbar seine ewigen Schrift- und Grundzüge: „Alles was ihr wollt, das euch die Leute thun sollen, das thut ihnen auch.“ Die wohlthätige Wirkung des Gewissens hängt von der geistigen und moralischen Bildung des Individuums ab.

b) Das Abhängigkeitsgefühl des Menschen von Kosmos. Hier ist zuerst von der Idealität die Rede. Gall fand dieselbe zuerst an einem seiner Freunde, der obschon sonst nicht geistig groß, dadurch einen Ruf erlangt hatte, daß er Verse aus dem Stegreif dichtete. An mehreren Dichtern, an Klopstock, Schiller, Göthe beobachtete er dann dieselbe Kopfbildung, die auch die Büsten von Homer, Pindar, Euripides, Sophokles, Virgil, Ariost, Tasso ꝛc. zeigten. Die Idealität selbst ist ein Urgefühl, welches wohl beschrieben, aber nicht definirt werden kann. Sie harmonirt und vermischt sich daher auch mit jedem Gefühl, jedem Begriff, jedem Erzeugniß, deren wesentliche Eigenschaften mit ihrer eigenen Natur nicht im Widerspruch stehen. Durch Einflößung des Verlangens nach Vollkommenheit stellt die Idealität dem Geiste ein erhabenes Muster zur Vergleichung unseres wirklichen Seins mit demselben auf. Aus diesem Gesichtspunkte betrachtet, scheint sie einen wesentlichen Bestandtheil der geistigen Constitution des Menschen als eines fortschreitenden Wesens auszumachen.

Uebermäßig groß und ohne an der Denkwelt eine Grenze zu haben, führt die Idealität zur Schwärmerei, zur Träumerei und mit großer Hoffnung gepaart zum Bauen von Luftschlössern. Sie läßt dann, besonders in der Jugend, die Welt in poetischen reizenden Farben strahlen. Wenn nun die Stunde der Enttäuschung schlägt, so sieht man häufig, je nachdem andere Organe entwickelt sind, daß solche Menschen in eine melancholische Schwärmerei verfallen; sie entziehen sich der wirklichen und leben nur in ihrer idealen Welt, indeß Andere eine innere Reizbarkeit und Unzufriedenheit des Gemüthes ergreift, die bisweilen in Haß gegen alle Lebensverhältnisse endet. Ist Idealität zu klein, so hält der also Beanlagte das Gedicht für einen Umweg, um zu einer Wahrheit zu gelangen, so sieht er in der reizendsten Gegend nur den Boden, der gute Früchte trägt, oder das Wild, das in ihr lebt, je nachdem er Ackerbauer oder Jäger ist.

Ueber die Bildung zur Idealität heißt es unter Anderem: Pflege von frühester Kindheit an das Wohlgefallen am Schönen und das Mißfallen am Häßlichen. Lehre die Welt sehen und hören — und Du hast die Schönheit gezeigt. Für ihre Herrlichkeiten und ihren Reichthum — diesen Ausstrahlungen der lauteren Urschönheit — öffne den Sinn. Zuerst für die einzelne Blume und das einzelne Thier; dann für die wogenden Saatfelder, für die blühenden Wiesen, für das Farbenspiel im Sonnenauf- und Untergang, für den harmonischen Gesang der Vögel, für die furchtbare Pracht des Gewitters, für die von Gott gesäete Sternensaat. Mache aufmerksam darauf, aber zerschneide die Schönheiten nicht mit vielen Worten. Zeige! —

Gib dem Kinde nichts Unpoetisches in der Poesie, aus Furcht, daß es das Poetische nicht verstände. Grimm's Mährchen und in Aufeinanderfolge die Gedichte von Uhland, Rückert, Schiller und Göthe geben den tiefen und doch klaren Inhalt in tiefer und doch verständlicher Form. Mache dabei und dazu nicht weitläufige Erklärungen: meist verwandelst Du dadurch die Poesie nur in Prosa.

a) Die Abhängigkeitsgefühle des Menschen von Gott. Hier wird vom Glauben, von der Hoffnung, von Gottgefühl gesprochen. 1. Der Glaube, die Gläubigkeit, von den Phrenologen Gefühl für das Wunderbare, auch Organ für das Neue genannt, ist unmittelbares, nicht durch Verstandesgründe vermitteltes Wissen.

Nachdem das Wesen des Glaubens noch weiter beschrieben worden ist, wird dann auch angegeben, wie der wahre Glaube in der Jugend zu bilden ist. Trefflich drückt sich der Verfasser in beiden Beziehungen aus. Er sagt z. B. „Was das Schlußvermö-

gen für die Welt der endlichen Erscheinungen ist, das ist der Glaube für die Welt der Gefühle. Der Glaube gibt die Ueberzeugung von der Geisterwelt. Ohne das Organ des Glaubens existirte für den Menschen keine Geisterwelt. Er schlägt den Grundton an zur Lebenssymfonie. Der Glaube ist Aufschauen zum Wahren und Anschauen des Wahren; er ist die Betrachtung des Wahren selbst. Der Glaube ist Ahnung, Inspiration: er hat die Wahrheit, ohne zu wissen, wie und wo und woher er sie hat. „Durch den Glauben sind wir Götter."

Es ist das Organ des Glaubens das Organ des Wunders. Das Wunder ist des Glaubens liebstes Kind. Es ist der Glaube der Dichter in der religiösen Welt. Schon früh ahnet das Kind und sinnet es auf Geheimnißvolles und Unbegreifliches.

Nähre den wunderherrlichen Kinderglauben und suche ihn nur mehr und mehr zu verklären. Gib ihm zuerst Bilder aus dem Glaubensreich, aber Bilder, denen zugleich die Wahrheit innen liegt; die Geschichten des alten Testaments sind solche Bilder. Späterhin bringe die Glaubenswahrheiten selbst, — die ewigen, deren Mittelpunkt der Gott-Mensch ist — aber mäkle nicht dabei und tische nicht Deine subjektiven Menschheitreligionswahrheiten, auf: sei kein kalter, frostiger Rationalist, der die Wärme aus dem Kindesherzen wegfegt, sondern sei ein feuriger Gottliebhaber, der das Gottfeuer im Kindesgefühl anschürt, daß es zur hellen, lichten Flamme aufschlägt. Vernachlässige jedoch daneben und dabei nicht den Verstand, damit Du Dein Kind nicht zur Leichtgläubigkeit und späterhin zum Aberglauben verführst.

2) Die Hoffnung. Die Hoffnung beginnt schon früh in der Kindheit sich zu regen.

Das Kind hofft — und noch keine Erfahrungen über die mannichfachen Täuschungen des Lebens haben seine Hoffnungen niedergeschlagen. Bewahre die herrliche Kindeshoffnung, ziehe sie groß und mache sie stark, daß sie den Mann zum Gotteskinde macht. Führe die Hoffnung immer nur auf das Wesenhafte und Göttliche. Wecke deßhalb vereint mit der Hoffnung Vorsicht und höhere Denkvermögen, damit der Zögling nicht leichtgläubig Betrügern und Fanatikern in die Hände fällt, wenn er aus der Schule ins Leben tritt, und damit er sich stets die Folgen seiner Handlungen klar vor Augen stellt.

3) Das Gottgefühl, von Gall Religiosität, Theosophie genannt. Das Gottgefühl ist nicht erfunden, so wenig von Jemanden der Nahrungstrieb, das Sprachtalent 2c. erfunden ist.

Es ist mit den Menschen selbst entstanden, von Gott in des Menschen Seele gelegt; so lange Menschen sind, liegt in ihnen das

Verlangen nach Anbetung. Die Entwickelung des Gottgefühls ist das höchste Ziel aller Erziehung. Doch kannst Du das Gottgefühl nur wecken, nicht erzeugen; nicht geben, nur vor rauhem Wetter seinen Wachsthum schützen. Trefflich wird nun vom Verfasser gezeigt, wie das zu geschehen habe.

Halte das Kind nicht zu frühzeitig, nicht unzeitig, nicht übermäßig an zu religiösen Uebungen. Sprich nicht zu viel von Gott. Laß nicht von ihm gedankenlose Gebete herplappern. Wisse, daß Franz von Sales einer Mutter, die sich bei ihm beklagte, daß sie ihrem Kinde, trotz ihres vielen Vorpredigens keinen Sinn für Religion beibringen könne, antwortete: „Anstatt mit Deinem Sohne beständig von Gott zu sprechen, sprich desto öfter mit Gott von Deinem Sohne." Bekrittle nie in Gegenwart des Kindes religiöse Dogmen und Gebräuche, und bewitzle nichts, was ihm heilig ist. Laß in erster Kindheit von ihm keine Gebete auswendig lernen, weil er dieselben da noch nie versteht, d. h. weil er da Gott noch nicht hat. Bete Du vor ihm: bete Dankgebete, für das Dir zu Theil gewordene Glück, bete am Krankenbett, bete in den Wonnen der Natur, und bete diese Gebete laut vor ihm, und wenn Du da wahrhaft beten kannst, so wird er Gott in Deinem Gebete sehen, hören und fühlen, darum Hingebung an den Unsichtbaren, Allsichtbaren auch in sich spüren und unwillkürlich mit Dir seine Lippen zum Gebet öffnen. Und das ist der heilige, der göttlich große, der göttlich schöne Anblick, wo und wann zum ersten Male die unschuldigen Hände aus freiem Antriebe zu Gott sich emporheben, und Gott sich spiegelt in dem andachtsvollen glänzenden Kinderauge.

Der Verfasser gibt hiebei das an, was J. Paul über diesen Gegenstand sagt und was zum Theil schon im ersten Bande dieses Werkes mitgetheilt ist.

Diese treffliche Abhandlung wird mit folgender Stelle geschlossen: Die Ideen sind das Höchste, was der Mensch erreichen kann. Gib Deinem Zögling Ideen mit in's Leben, daß sie sein Leitstern werden und er sich immer wieder orientiren und in die Heimath des Geistes finden kann, wenn ihn das Leben verschlagen hat. Du bereitest die Ideen vor, wenn Du die Denk= und Gefühlsvermögen, jedes einzeln seiner Natur gemäß und alle in Harmonie, entwickelst; wenn Du alles Denken und Thun des Zöglings in Beziehung zu Gott setzest und das Uebersinnliche durch das Sinnliche überall hindurch scheinen lässest. — Gewöhne den Zögling an die Ideen, daß sie zu ihm kommen und er nach ihnen sich sehnt. Und siehe zu, daß er Einsamkeit findet, wenn er in ernsten Augenblicken mit den Ideen sich unterreden muß, aber führe ihn auch fort in das Weltleben, daß an und in ihm die Ideen erprobt werden.

„Es bildet ein Gemüth sich in der Stille,
Doch ein Charakter im Gewühl der Welt."

Göthe.

Sechzehnter Brief.

Die Entwickelungsgesetze des Gefühlssystems in den verschiedenen Lebensaltern.

Hier wird angegeben, was in der Erziehung der Gefühlsvermögen a) für das Säuglingsalter, b) im ersten Kindheitsalter, c) vom 7—14. Lebensjahre oder in der zweiten Kindheitsperiode und d) im Jünglingsalter zu geschehen hat. Da das Wesentlichste davon schon in dem Vorhergehenden angedeutet ist, so enthält man sich einer Mittheilung daraus.

Siebzehnter Brief.

Das Wollenssystems im Allgemeinen und seine Erziehungsgesetze.

Hier ist zuerst von Trieben, von Lust und Unlust, von Begierde und Verabscheuung, von Leidenschaft, von Wollen, Willen von That und Handlung die Rede.

Darauf kommt der Verfasser zur Zucht. Die Zucht hat die sinnliche Natur, die im Kinde von Natur ist, aufzuheben und das Göttliche, Religion und Sittlichkeit, Wahrheit, Tugend und Frömmigkeit als Regenten einzusetzen. Sie hat die sinnliche Natur zu beugen, oder, wenn sie sich nicht beugt, zu brechen, und darum so lange mit absoluter Autoriät über den Zögling zu herrschen, bis dieser sich durch freie Selbstbestimmung zur Gottähnlichkeit bestimmt.

„Weil Dein Zögling beim Beginn seiner Geistesentwickelung die Vernunft noch nicht hat, die im göttlichen Gesetz ihr Wesen findet, darum muß ihm dieses Gesetz als Gebot, als gebieterischer Erzieher erscheinen, der mit seiner Autorität dem Zögling das Bewußtsein gibt, daß dieses etwas Höheres als sein subjectives Begehren ist, an dem er deshalb auch nicht mit seinen subjectiven Verstandesgründen herumraisonniren darf. Doch soll dieses Gebot nicht als abstractes, sondern es muß als schaubares vor ihm auftreten: der Erzieher und die ganze Umgebung muß das gottergebene Leben leben, das vom Zögling gefordert wird. Du mußt in Deinen Thaten die sittliche Weltordnung repräsentiren, die Dein Zögling in sich aufnehmen soll. Und eben so alle andere Umgebung desselben. An eurem Thun zieht ihr des Zöglings Thun. Beispiel wirkt stärker und mächtiger als Vorschrift. Wenn Du überall den Zögling mit Beispielen vom Wahren, Schönen und Guten umgibst,

— oft gegen seine natürliche Begierde wird er das thun, was ihm lebendig in Thaten entgegentritt."

Die erste Erziehung muß in Angewöhnung der Tugend bestehen: was man aus Gewohnheit thut, thut man in späteren Jahren um so leichter aus Vernunftgründen. Die tägliche Uebung im sittlichen Wollen wird zuletzt zur andern Natur. Worte machens nicht, auch körperliche Strafe nicht, und wenn Du die Birkenreiser aus allen deutschen Wäldern verbrauchtest; auch keine Vernunftgründe entwickeln die Tugend im Kinde. Rousseau wußte das, indem er gegen das Raisonniren sich erklärte.

Fällt der Zögling im Kampfe dem angebornen Egoismus anheim, so gebrauche Belehrung, Erinnerung, Ermahnung, Drohung rc. Bei Austheilung von Lob und Tadel, so wie bei allen Belohnungen und Bestrafungen sei im höchsten Grade vorsichtig und gewissenhaft. Was der Verfasser über Belohnung und Bestrafung sagt, stimmt mit dem, was andere umsichtige Pädagogen über diesen Gegenstand mittheilen, überein.

Zuletzt folgt noch eine Hinweisung auf das, was Kant und J. Paul über diesen Gegenstand sagen. (S. den treffenden Gegenstand in diesem Werke).

Ist die Vernunft im Zögling erstarkt, daß er die Triebe zu beherrschen vermag, so tritt an die Stelle jener Erziehungsmittel der Rath.

Rath kennt nur Vernunftzwang. Als rathender Freund gehst Du in der Erziehung hinaus über die Erziehung.

Achtzehnter Brief.

Die Organe im Wollensystem und ihre Erziehungsgesetze.

Hier ist von den verschiedenen Trieben des Menschen und den denselben entsprechenden Organen die Rede.

Die Vermögen der Wollenswelt theilt der Verfasser in Gattungstriebe, in Selbsterhaltungstriebe und in den Einheitstrieb ab.

A. Die Gattungstriebe unterscheidet er in 1) den Geschlechtstrieb, 2) in die Kinder- oder Jungenliebe, 3) in die Anhänglichkeit, auch Anschließungstrieb oder Zuneigungstrieb genannt.

B. Die Selbsterhaltungstriebe bestehen 1) in dem Lebenstrieb, 2) in dem Nahrungstrieb, 3) in dem Bekämpfungstrieb, auch Widerstands- oder Vertheidigungstrieb genannt, 4) in dem Verheimlichungstrieb, den Gall Klugheit, List, Schlauheit nannte. 6) in dem Erwerbstrieb.

C. Der Einheitstrieb auch Anschließungs- und Concentrationstrieb genannt.

Bei jedem dieser Triebe beschreibt der Verfasser das Wesen derselben, macht auf die treffenden Organe im Kopfe für dieselben aufmerksam, bezeichnet ihre verschiedene Grade, die Ausartungen, denen die Triebe ausgesetzt sind und das Verfahren des Erziehers um diesen Ausartungen vorzubeugen oder sie zu beseitigen.

Bei dem Verheimlichungstriebe wird auch von der Lüge gesprochen, wo es unter Anderem z. B. heißt: „hat Dein Zögling bewußt, absichtlich und offenbar gelogen, so bestrafe diese erste Lüge mit Energie, daß sie wo möglich die letzte ist; und verhüte, daß eine zweite auftritt; verlange in allen, auch den unbedeutendsten Angaben, Genauigkeit; errege das Gewissen, daß es den Verheimlichungstrieb bewacht; laß die Folgen der Lüge sowohl dadurch empfinden, daß das Kind äußerlich in Verlegenheiten und Unannehmlichkeiten kommt, als auch dadurch, daß Du ihm fortan Dein Vertrauen versagst, obschon Du nicht zu lange Mißtrauen zeigen darfst, sondern mit der wachsenden Besserung Dein Vertrauen und Deine Freude ob der Besserung wachsen muß; wende Dich an die Ehrfurcht und weise auf das allsehende Auge Gottes hin, den das Kind durch die Lüge beleidigt; und endlich wecke den Verstand, daß er den Schaden, welchen Lügen bringen, einsieht und damit gegen sie in Kampf tritt. Hört aber das Lügen dennoch nicht auf, so rufe als letzte Bundesgenossen gegen diesen Feind des menschlichen Geistes Selbstgefühl, indem Du den Lügner beschämst und verachtest; die Vorsicht, indem Du ihn züchtigst, absonderst von der menschlichen Gesellschaft, weil er sich dieser Gesellschaft, die auf Vertrauen Gewissenhaftigkeit rc. gegründet ist, unwürdig macht rc.

Auf ähnliche Weise spricht der Verf. auch von der Leitung des Erwerbtriebes.

Im neunzehnten Briefe werden die Entwicklungsgesetze der Wollenswelt in den verschiedenen Lebensaltern angegeben.

Höchst zweckmäßig erscheint auch das, was über diesen Gegenstand gesagt ist.

Dann fordert der Verfasser, daß neben den Lernschulen Arbeitsschulen, neben den Wissensschulen Lebensschulen, neben den Kennschulen Könnschulen nicht blos hergehen, — sondern daß beide aufs engste verbunden, ein einziges werden sollen. Zugleich ist hier von dem ergänzenden und wohlthätigen Einflusse der Schule auf die Erziehung des Menschen die Rede.

Die zwei folgenden Briefe handeln von der leiblichen und geistigen Verschiedenheit des Mannes und des Weibes und ihrer verschiedenen Erziehung.

Die Individualität schreibt den Menschen den Beruf vor, dem es sich weihen muß. Es gibt für jeden Menschen einen ihm an=

gemessenen Beruf. Jedes Individuum ist zu einem Beruf von Gott bestimmt, prädestinirt, — zu dem, wozu es sein Wesen beruft. Der Erzieher hat auf die von Gott gegebene Individualität Rücksicht zu nehmen. Er kann und darf sie nicht ausrotten, noch nach seiner eigenen Individualität modeln wollen. Erziehe also Deinen Zögling seiner Individualität gemäß, mit steter Berücksichtigung des ganzen Menschheitsorganismus. Du brauchst ihm dann keinen besondern Beruf vorzuschlagen; der Instinkt seines Geistes hat ihm den Beruf bereits gegeben, und er lebt schon in ihm eh er darin lebt. Bei Erziehung der Individualität geht, Erzieher, Deine Kunst an. Erst dann bist Du ein wahrer Erzieher, wenn Du den Blick hast, der das Individuum erkennt und dieser Erkenntniß gemäß die allgemeinen Erziehungsgesetze bei und an ihm zu individualisiren weiß. Physiognomik und Kranioskopie geben Dir Anleitung zu diesem Erkennen und Wissen, wenn Du so organisirt bist, daß Du ihre Gesetze und Regeln lebendig in den Individuen verkörpert wiederfindest, und wenn Du in beiden nicht absolute Wahrheit siehest und suchest.

Darum ist im 23. als letzten Briefe von der Physiognomik die Rede.

Da in demselben die von Levater gemachten Beobachtungen mit ihrer von Carus ihnen gegebenen physiologischen Begründung nur sehr kurz, in einzelnen Pinselstrichen gezeichnet werden, so ist eine Mittheilung daraus nicht möglich, wenn nicht die ganze Zeichnung wörtlich angegeben werden solle, wodurch aber der Umfang dieses Werkes überschritten würde. Dasselbe gilt von der Kranioskopie im 24. als letztem Briefe.

Uebersicht

der Veränderungen, welche sich in den pädagogischen und didaktischen Grundsätzen der neueren Zeit ergaben.

Welches Schicksal hatten die von den Erziehungsreformatoren vorgetragenen Lehren? Wie wurden sie fortgebildet, modifizirt und verändert? In welchem Zustande befand sich die Pädagogik in der ersten Zeit ihrer Reform, in welchem befindet sie sich jetzt?

Im Beginn der Reform fehlte es der Pädagogik noch an einem sichern Fundamente, ihre Lehren standen in keinem festen Zusammenhang, und ihr Inhalt, die Zahl ihrer Grundsätze und Lehren war

noch beschränkter als jetzt. Füglich läßt sich die jetzige Pädagogik mit einem großen schönen Gebäude vergleichen, von gutem Grunde, hohen festen Mauern und wohl eingerichteten Gemächern nach den verschiedenen Zwecken seiner Bestimmung.

Des systematischen Zusammenhangs ermangelte noch die Pädagogik Lokes, Rousseaus und der Philanthropisten. Erst nach den Forschungen z. B. eines Greiling, eines Weiller, eines Herbart und ähnlicher Pädagogiker gelangte sie in den vollkommeneren wissenschaftlichen Zustand, in welchem sie z. B. bei Graser, Benecke, Waitz 2c. gefunden wird. Der Grundbegriff, von welchem die Erziehungsreformatoren ausgingen, war der des Natürlichen und Naturgemäßen. Naturwidrig erschien ihnen die bisherige Erziehung, weil dieselbe nicht das, was die Gesetze der Natur, sondern was die zufälligen Verhältnisse in der öffentlichen Gesellschaft verlangten, im Auge hatte, weil sie nicht den Menschen im Menschen, sondern den Bürger im Menschen zu bilden suchte; nicht, was das Gesetz der natürlichen Entwickelung, sondern was Willkür und Eitelkeit verlangten, beachtete; den Menschen nicht aus und durch sich selbst zur Entwickelung gelangen ließ, sondern ihn mehr von außen gleich einer leb- und willenlosen Sache in eine bestimmte Form zu bringen suchte. Daß die bezeichnete Idee wohl zu mancherlei Veränderungen in der Erziehung geeignet war, aber zu keinem Princip derselben, geht schon aus der Unbestimmtheit hervor, welche in ihr liegt und wornach die entgegengesetzten und verkehrtesten Lebens- und Erziehungsweisen durch das Wort natürlich bezeichnet werden. Denn wie Manche haben als natürliches Leben den sinnlichen Genuß betrachtet und das höhere sittliche Streben davon ausgeschlossen. Darum wich auch dieser Naturalismus in der Erziehungslehre bald einem andern Begriffe, den man ihr zu Grunde legte, nämlich dem der Glückseligkeit. Aber auch dieser konnte nicht genügen und der Eudämonismus mußte einem würdigeren Princip, dem ethischen, Platz machen, das ethische dem verwandten reinmenschlichen und dem der Humanität; von diesem ging es zum Divinen und von diesem zum Christlichreligiösen.

Nach dem letzteren ist die Christuslehre die wahre und vollkommene Erziehungslehre; denn sie gibt dem Menschen sein Ziel, die gewisse Hoffnung des ewigen Lebens, sie zeigt ihm den Weg zum Ziele in der Liebe, sie reicht ihm die Kraft zur Liebe im Glauben.

Macht sich die moderne Pädagogik zur Aufgabe, den Unmündigen zur Humanität zu erziehen, oder setzt sie den Zweck der Erziehung in die Selbstthätigkeit im Dienste des Wahren und Guten, oder geht sie noch weiter und höher und beabsichtigt durch die Er-

ziehung Gottähnlichkeit: so sind diese Grundsätze doch nur wahr und gut, wenn sie einen christlichen Sinn haben. Denn die reale Idee der Humanität finden wir nur in Christus, und nur auf dem Standpunkt des Christenthums kann man ohne subjective Beirrung sagen, was wahr und gut ist. Ebenso ist das Princip der Divinität nur dann richtig, wenn es sich auf den christlichen Standpunkt stellt; wird es nur philosophisch aufgefaßt, so ist es falsch; denn die Geschichte hat bewiesen, daß der Mensch nicht mehr aus sich selber die wahre Idee Gottes gewinnen könne, sondern nur durch Christus. Wird Divinität im christlichen Sinn genommen, so würde jedoch das Endziel der Erziehung besser durch Christianität bezeichnet werden, weil Gottähnlichkeit nur durch Christoähnlichkeit vermittelt wird. (Siehe 2. Bd. Dursch p. 312 und Palmer 363. Vergleiche auch Fr. Jakobi: Ueber das Princip der Erziehung. 1856. Ebnersche Buchhandlung.)

Nachdem die Pädagogik sich zu einem selbstständigen Zweig der Literatur emporgearbeitet hatte, war es natürlich, daß die Ideen, welche in der Literatur überhaupt hervortraten, sich auch in jener geltend zu machen suchten. Wie z. B. in der Sturm und Drangperiode der Rückgang zur Natur die Tendenz der poetischen und wissenschaftlichen Literatur gewesen ist, so machte sich gleiche Richtung auch in der pädagogischen geltend; und wie dort mit der Naturpoesie die Volkspoesie sich verband, so führte auch hier die Naturerziehung auf die Volkserziehung hinüber. Für die nachfolgenden Principien auf dem Gebiete der Erziehung läßt sich der Zusammenhang mit den vorherrschenden Ideen der Literatur ebenfalls nachweisen. Das Princip der Glückseligkeit, vertreten z. B. durch Locke und die Philanthropisten, erinnert an die Lehren und Ansichten der Wieland'schen Schule, wo man die Moral mit der Sinnlichkeit, den Lieblingsneigungen und Leidenschaften unter der Decke spielen ließ; das der Sittlichkeit, vertreten z. B. durch Greiling, Weiller, Niemeyer, Stephani, Vierthaler, Zerrenner, Dinter, Milde, Riecke, Heusinger, Kant 2c., an die Kant'sche Philosophie und an Schiller, bei welchem diese Idee als der Hauptzug aller seiner literarischen Erzeugnisse hervortritt; das der Humanität, vertreten z. B. durch Pestalozzi, Schwarz, Sailer, Richter, Arndt 2c., an Herder, welcher diese Idee nicht nur in seinen Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit, sondern auch in seinen Humanitätsbriefen und in den christlichen Schriften als höchsten Zweck der Menschennatur erklärte.

Die romantische Literatur verfehlte auch nicht, ihren Einfluß auf die Pädagogik geltend zu machen. Wie sie, so suchte auch diese das Alte wieder ins Leben zurückzuführen, den Glauben und

das Gefühl in bessere Pflege zu nehmen, den Rationalismus zurückzudrängen und die Mystik zu verbreiten. Wie die Romantiker Poesie, Wissenschaft und Religion als Eins betrachteten und eine christliche Wissenschaft zu schaffen suchten, so strebte man auch die Pädagogik von Grund aus christlich religiös zu gestalten und Gleiches im Jugendunterrichte zu bewirken. (Harnisch, Graser, Zeller, Denzel, Hergenröther, Gräfe, Dursch, Palmer rc.)

Ein Unterschied tritt aber zwischen den gegenwärtigen pädagogischen Ansichten und den früheren vor Allem hervor. Rousseau verlangte, daß der Mensch nicht für die gesellschaftlichen Verhältnisse, sondern für den Stand der Natur erzogen werden sollte. Er wurde zu dieser Forderung durch den Zustand der damaligen gesellschaftlichen Verhältnisse in Frankreich veranlaßt, welche so ganz von den Gesetzen der Vernunft und der Natur gewichen waren, daß in ihnen nur Unvernunft, Lüge, Zwang und Unnatur zu erblicken war. Zur Vernunft, Natur und Wahrheit sollte also die Erziehung nach Rousseau wieder zurückkehren. Aber seine Anhänger vergaßen die Verhältnisse, unter welchen er dieß forderte. Dadurch ließen sie sich, wo nicht zu antisocialen Bestrebungen, doch zu dem Principe einer allgemeinen Erziehung verleiten, weil sie die Menschen ohne alle Rücksicht auf die bürgerlichen Verhältnisse, auf ihre künftige Stellung in der Gesellschaft zu bilden suchten. Der Cosmopolitismus der Philanthropisten war die weitere Folge davon.

Allgemeine Bildung war die Losung, an der sich die Anhänger der modernen Erziehung erkannten. Daran schloß sich die Forderung zur Aneignung möglichst vieler Kenntnisse aus allen Gebieten des menschlichen Wissens — polihistorische und encyclopädische Bildung. —

Sowohl auf theoretischem als auf praktischem Wege erkannte man nach und nach die Schädlichkeit dieser allgemeinen Bildung. Man sah ein, daß der Mensch für die Gesellschaft bestimmt sei, daß er nur im geordneten Staatsleben seine Bestimmung erreichen könne, daß er darum auch für dieses Leben gebildet werden müsse. Wie die Beachtung der Individualität des Menschen eines der ersten Gesetze der Erziehung ist, so kündigt sich in Folge desselben auch die Berücksichtigung des Standes, dem er einst angehören werde, als erste Forderung seiner Bildung an. Eine Erziehungsweise, die ohne Rücksicht auf dieses Gesetz zu Werke geht, kann nur schädliche Folgen, sowohl für den Einzelnen als für das Ganze haben. Der Einzelne wird sich mit der empfangenen Bildung nicht an seinem Platze finden, darum unzufrieden und unglücklich fühlen und das Ganze durch solche Menschen nicht gut bestellt sein. Statt für die verschiedenen Funktionen seines großen Organismus tüchtige und

zufriedene Arbeiter zu haben, wird der Staat seine Aemter und Geschäfte mit Miethlingen besetzt finden. Die Erfahrung hat dies hinlänglich bewiesen. Darum fordern auch die neuern Pädagogen, daß alle Erziehung individueller Natur sein solle. (Siehe die Artikel: Baur, Paulus ꝛc.) Manche gingen aber auch in der individuellen Erziehung zu weit, und verlangten schon im ersten Unterrichte eine Trennung der Knaben nach den verschiedenen Ständen, wie wir dieß z. B. bei Graser finden.

Rousseau verlangte, daß der Zögling nichts auf Treue und Glauben annehme, sondern Alles aus sich selbst erkennen und sich selbst lehren solle; gegenwärtig bezeichnet man dieß als eine naturwidrige und unvernünftige Forderung und lehrt, das Kind müsse auf Treue und Glauben das annehmen, was ihm von seinen Erziehern mitgetheilt wird. Da es keinen Erwachsenen gibt, der nicht Vieles von Anderen lernen müßte, so könne man weit weniger von einem Kinde verlangen, Alles aus eigener Kraft zu erkennen und aufzufinden. Wie Vieles müssen wir in geographischer und historischer Beziehung auf Treue und Glauben annehmen? Wo ist überhaupt ein Mensch, der alle Beobachtungen, Versuche und Erfahrungen machen könnte, welche das Gebiet der empirischen Wissenschaften enthält? Wo ist aber auch einer, der die Summe aller Wahrheiten aus sich zu entwickeln vermöchte, die das Gebiet unserer rationellen Wissenschaften in sich begreift? Unsere Bildung ist das Ergebniß vieler vorausgegangenen Jahrhunderte, unser Wissen die Frucht der Erfahrungen und Forschungen von Millionen Menschen, die in dieser Zeit gelebt haben: wie sollte nun eine Person im Stande sein, in seinem Leben all das aus sich zu erzeugen, was diese Millionen in so vielen Jahrhunderten erzeugt haben? Woher könnte der Erzieher die sämmtlichen Hilfsmittel bringen, die Schüler in den Stand zu setzen, alle diese Kenntnisse und Wahrheiten aus sich zu Tage zu fördern? Die Erziehung durch Andere ist eben dazu vorhanden, daß der Mensch durch Mittheilung in kürzerer Zeit die Kenntnisse erlange, die er für sein Leben braucht. Daher ist auch die erste Pflicht des Zöglings gegen den Erzieher ein glaubiges Aufnehmen des Mitgetheilten und Anerkennen der Auctorität desselben. Das Kind im unverdorbenen Zustande kommt auch den Erwachsenen mit Glauben und Vertrauen entgegen und das Wort seiner Erzieher und Lehrer gilt ihm als Wahrheit und höchstes Gesetz. Aus diesem Grunde haben sich auch viele der späteren Pädagogen gegen jene Rousseau'sche Lehre erklärt. (S. 1. Bd. p. 36.) Gleichwohl hat sich dieselbe doch in der Zucht und im praktischen Unterrichte lange erhalten. Das Kind sollte nichts thun und kein Gebot und Verbot empfangen, wovon es nicht den nöthigen Grund erkannt

hätte, sowie man auch durch die socratische Hebammenkunst alle Kenntnisse und Wahrheiten aus dem Schüler zu entwickeln bestrebt war. Fast zu spät sah man das Ungeeignete dieses Verfahrens ein und erkannte, daß nicht nur die Einsicht des Kindes zu beschränkt sei, die Gründe von den Geboten und Verboten zu erkennen, sondern daß auch durch das Raisonniren über die Pflichten das Gefühl des Kindes geschwächt und der Wille desselben gelähmt würde. Man vereinigte sich also in der Ansicht, das Kind müsse Anfangs unbedingt gehorchen und erst später die Gründe seines Gehorsams einsehen lernen. Diese Ansicht ist noch die gegenwärtig herrschende. Aehnliches Ergebniß hatte die besprochene Ansicht in didaktischer Beziehung. Man vereinigte sich in der Ueberzeugung, daß im beßten Falle der Gewinn mit dem Zeitaufwande in keinem Verhältnisse stände, daß die bezeichnete Lehrweise sehr oft eine wahre Qual für Schüler und Lehrer werde; daß durch dieselbe die Kenntnisse an Reiz und Interesse verlören, daß das Gefühl dadurch abgestumpft und getödtet würde und Anmaßung und Einbildung daraus hervorgingen 2c. (Vergleiche über diesen Gegenstand die Art. Rousseau, Greiling, Richter, Rottels, Palmer, Demeter 2c.) Der Unterricht der Jugend soll also zwar vorzugsweise in der erotematischen Form ertheilt werden, aber diese beständig mit dem Acroama wechseln und besonders im Religionsunterrichte häufig in den herzlichen ermahnenden und erbauenden Monolog übergehen; im Allgemeinen und Einzelnen aber den Entwickelungsstufen der Schüler angemessen sein. Nur wenn dieß letztere der Fall ist, wird der Unterricht vom Schüler mit Liebe erfaßt werden und sich seinem Innern amalgamiren, auch wenn er nicht in socratisirender Weise ertheilt wird.

Weil die früheren Pädagogen (Rousseau und die Philanthropisten) die Triebe des Menschen als ursprünglich gut betrachteten, so verlangten sie auch eine mehr blos negative Erziehungsweise. Durch dieselbe sollte den Trieben ihre ursprüngliche gute Richtung erhalten und dasjenige verhindert werden, was letzterer entgegen wäre. Darum gehörten auch Erziehungsanstalten, in denen diese natürliche Entwickelung gesichert und die Jugend aus der verdorbenen Umgebung hinweggenommen wurde, zu den Lieblingsideen dieser Pädagogen.

Schon die Lehre Kant's aber von dem radicalen Bösen im Menschen brachte manche Pädagogen auf andere Gedanken. Noch mehr wurde man von jener Ansicht der ursprünglich guten Natur des Menschen zurückgebracht, als man zum Behufe gründlicherer Erforschung der Erziehungsgesetze mehr den Weg der Selbstbeobachtung betrat und die Erziehung mit der Lehre der heil. Schrift in Uebereinstimmung zu bringen suchte. Auf diese Weise

gelangte man zu der Ueberzeugung, daß der Mensch von Kindheit an mehr zu dem geneigt ist, was der Sinnlichkeit behagt, und dagegen zu dem, was das Sittengesetz verlangt, sich nur schwer bestimmt, daß auch der im Guten geübte Mensch fortwährend gegen die Regungen der Lüste und Begierden zu kämpfen habe und die heil. Schrift also Recht hat, wenn sie saget: das Dichten und Trachten des menschlichen Herzens ist böse von Jugend auf. Wenn auch die Gegner diese Erfahrung aus der Vernachlässigung der ersten Erziehung zu erklären suchen, indem sie sagen, man gestatte den sinnlichen Trieben in der ersten Entwickeluug des Menschen einen zu großen Spielraum und lasse das Vernünftige, Höhere, Sittliche in dieser Zeit zu sehr außer Acht, wodurch das Niedere ein Uebergewicht in dem Menschen gewinne: so hat man ihnen doch die Frage entgegengestellt, woher es komme, daß noch kein einziger Erzieher und sei er auch der geschickteste und weiseste gewesen, jenes Uebergewicht des Sinnlichen in dem Zöglinge zu verhindern vermochte; oder wenn die Menschen erst durch Menschen verdorben werden, laut Rousseau's Ausspruche: „Alles artet unter den Händen der Menschen aus," woher das Verderben in die Menschen, in die Erzieher, in die Gesellschaft, in die Civilisation gekommen sei? Dasselbe lasse sich nur vom Sündenfall erklären. Ueber diesen haben sich aber auf dem Felde der Pädagogik dreierlei Ansichten herausgestellt. Die erste lehrt, daß der Mensch durch den Sündenfall von Natur gänzlich verderbt und zu allem Guten unfähig geworden sei. Die Erziehung wird hiernach durchaus eine heilende. Die Heilmittel können aber keine natürlichen sein, weil die Freiheit des Menschen nach dieser Ansicht verloren gegangen und ein natürlicher Anknüpfungspunkt zu der sittlichen Umwandlung in ihm nicht vorhanden ist. Die Erziehung bleibt deßhalb nur noch als Wunder der Wiedergeburt, als göttliche Gnadenwirkung zurück. Sie besteht in des Schöpfers unmittelbarer, gnadenvoller, ja wunderbarer Wirkung göttlicher Liebe und göttlichen Glaubens im Herzen des Menschen. (S. Rottels p. 337 und Rieckes Urtheil über diese Ansicht p. 235 im II. Bde.)

Die zweite Ansicht nimmt an, daß von dem Sündenfall noch so viel Gutes in dem Menschen übrig geblieben ist, damit daran die sittliche Bildung angeknüpft und darauf die Erziehung des Menschen gegründet werden könne. War gleich der erste Akt der menschlichen Freiheit Sünde, so ist doch die Freiheit selbst geblieben und der Mensch kann sich den selbstischen Gedanken entziehen und zum Guten bestimmen. (Vergl. Dursch und Palmer p. 310 und 311 im II. Bd.)

Die dritte Ansicht findet man bei Hegel, (s. Thaulow), welcher

zwar ebenfalls sagt, daß der natürliche Mensch von Haus aus nichts taugt, daß aber der Sündenfall nicht blos für ein einmal geschehenes Faktum, sondern für eine allgemeine an jedem Menschen sich wiederholende Geschichte zu betrachten ist. Das Ziel des Menschen ist die wahrhaft bewußte Liebe zum Guten, des Guten wegen. Der Zustand des Kindes in der Wiege ist der natürliche, der nicht bleiben darf, sondern überwunden werden soll, weil das Wesen des Menschen die Freiheit ist und diese allein darin besteht, das natürliche zu überwinden. Mithin ist der Gedanke des ersten Sündenfalles in dem Sinne, daß der Mensch aus seiner natürlichen Unschuld heraustrat und zum Wissen dessen, was gut und böse sei, gelangte, etwas im Begriffe der Freiheit und des Geistes Liegendes und mithin auch ein ewiges, ein nothwendiges Ereigniß für jeden Menschen, der Gott sich nähern soll.

Dem Wesen nach kommt die zweite und dritte Ansicht in pädagogischer Beziehung mit der Lehre derjenigen zusammen, welche sagen, daß der Mensch Gott ähnlich werden könne, oder auch dem Teufel (s. 2. Bd. Art. Riecke p. 234); daß in ihm ein göttliches Gesetz sei, von denen das eine seine höhere Bestimmung zur Gottähnlichkeit als Ziel seines Strebens, das andere die Befriedigung des sinnlich Angenehmen als Preis des Lebens ihm vorhält; daß das Kind in diesem Streite um so weniger immer siegen werde, als die sinnlichen Triebe weit früher erwachen und vom Kinde gleichsam schon Besitz genommen haben, ehe noch die Vernunft in demselben eine sittliche Macht geworden ist, weßwegen auch die Erziehung zu Hilfe zu kommen habe, damit das Geistige in ihm nach und nach erstarke und das Sinnliche beherrsche. Da die Ansichten von der ursprünglichen Beschaffenheit der menschlichen Triebe auf die Zucht großen Einfluß üben und im Laufe der Zeit sich sehr verändert haben, so ist leicht zu erkennen, daß auch in den Ansichten der Kinderzucht mancherlei Veränderungen eingetreten sind. Wer die Triebe des Menschen als ursprünglich gut betrachtet, wird denselben freien Lauf lassen, dem Willen des Kindes weniger Zwang anthun, es weniger unter Aufsicht halten. Wer dieselben für bös hält, wird sie so viel als möglich beschränken, ihnen entgegen wirken, dem Kinde seinen Willen nie lassen, und es immer dem seinigen unterwerfen, also auch strenger im Gehorsam halten und es unter schärfere Aufsicht stellen. Dort werden mehr Belohnungen, hier mehr Strafen stattfinden; dort wird man es mit den Vergehungen der Kinder leichter, hier schärfer nehmen; dort wird man als Quelle der Kinderfehler mehr den Leichtsinn und die Unbesonnenheit, hier mehr bösen Willen als solche ansehen. Dort wird man die Heilung

mehr der Zeit überlassen, hier aber dieselbe durch kräftige Zucht vollbringen wollen.

Darum verlangten auch Rousseau und die Philanthropisten, das Kind mehr durch Belohnungen, durch Vernunftgründe, durch Ehrenstrafen zu erziehen; spätere Pädagogen erklärten aber die Belohnungen für bedenklich und gefährlich; sie drangen auf unbedingten Gehorsam und hielten auch körperliche Züchtigungen in gewissen Fällen für zulässig. Diese Ansicht haben noch jetzt alle bessern Pädagogen, wie obige Darstellung beweiset. Hierin bietet also die Gegenwart fast den Gegensatz von Ehemals der neuen Periode dar.

Die physische Erziehung mußte nicht nur überhaupt wegen der innigen Verbindung, welche zwischen Seele und Leib besteht, und wegen des großen Einflußes, den dieser auf jene hat, in der neuen Pädagogik als wichtig erscheinen, sondern dasselbe mußte auch noch insbesondere wegen der eigenthümlichen (materialistischen) Richtung, welche die Zeit angenommen hatte, stattfinden. Durch Verbesserung der physischen Erziehung hoffte man ein besseres Geschlecht erziehen zu können. Vorzüglich war es die Abhärtung, welche als Universalmittel gegen alles sittliche Verderben betrachtet wurde. Von der verzärtelnden physischen Erziehung leitete man die Entnervung, Verweichlichung und Ueppigkeit des Zeitalters ab. Wenn also früher die Kinder nicht warm genug gehalten werden konnten, so warf man jetzt den Säugling auf einen kalten und harten Strohsack, setzte ihn beinahe nackt jeder Witterung aus, badete ihn in kaltem Wasser, warf ihn in Schnee und Eis, fütterte ihn mager, kleidete ihn fast wie einen Wilden. So suchte man die Kinder gegen rauhe und schmerzhafte Einflüsse von Außen zu stärken und durch gymnastische Uebungen ihren Gliedern die Gewandtheit, Stärke und Geschicklichkeit zu geben, womit sie sich in Gefahren zu schützen vermochten.

Ueber diese Erziehung erhoben sich bald Bedenken und man brachte verschiedene Einwürfe gegen sie vor. Vor Allem bezeichnete man sie als unnatürlich; denn der Vogel wärmt seine Jungen, bis sie flügge werden, der Bär und die Sau bereiten den ihrigen ein weiches Lager und lassen ihnen wohl sein, während sie selbst Arbeit und Mühe für sie tragen. Und der Mensch soll sogleich mit Pein anfangen? ihn sollten wir in Eis baden, ihn im Winter frieren, im Sommer verschmachten, auf Brettern und Steinen liegen und hungern und dursten lassen in seinen früheren Jahren, daß er einst durch den kalten Strom schwimmen, ohne Beschwerden über die

Alpen klimmen, in Zelten schlafen, auf der Flucht hungern könne? Welche Vorbereitungen? Und soll der Mensch immer nur auf Elend und Mühen vorbereitet werden? Soll und muß er es jetzt schon? Antwort: nein. (Siehe E. M. Arndt in seinen Fragmenten der Menschenbildung). Dieser Schriftsteller sagt: „Bei dieser Renommisterei der Natürlichmachung werden die Blüthen im Keime schon herausgerissen, man achtet die Rechte der weichen und spielenden Kindheit nicht; man handhabt den Menschen, als wenn er einmal mit den Huronen Schädel skalpiren sollte. So wird nicht blos die äußere Rinde hart, sondern das innerste Mark, und nie werden dem Menschen selbst und andere so süße Blüthen und Früchte erfreuen, als wenn das Jugendleben unverrückt seine wahre Sonne und seine Stelle gehabt hätte. Der freisprudelnde Strom wird eine blanke Eisbahn, das bunte Blumenfeld ein Schlachtfeld, der fröhlich kindlich spielende Mensch, der auch dabei die beweglichste Sehnenkraft der Energie und des Genies behaupten könnte, wird auf das Beßte ein fester, strenger, rechtlicher aber kein glücklicher Mann. Er kann etwas viel Schlimmeres werden, denn alles Künsteln führt zu Unheil und Sünde!" Deßwegen kehrte man wieder zur Mäßigung und zur goldnen Mittelstraße zurück; aber das Gute, welches der Philanthropinismus trotz seiner Uebertreibungen mit sich führte, blieb: die Leitbänder und Laufstühle, die Pelzmützen und Haarkämme, und andere Uebel, die im Gefolge der alten pedantischen Erziehung sich befunden haben, wurden für immer beseitigt. Zwischen der alten Pedanterie und der neuen Renommisterei der Natürlichmachung sucht man dem Ziele, den Leib der Jugend als Tempel des heil. Geistes achten zu lehren und denselben als ein brauchbares Werkzeug der vernünftigen Seele zu bilden, entgegen zu streben.

Die ganze physische Erziehung soll in den Dienst der moralischen genommen werden. Man soll des Kindes leibliche Bedürfnisse stillen, damit es nicht gereizt und keine Affekten in ihm erweckt werden; aber man soll das Kind an keine unnöthigen leiblichen Bedürfnisse gewöhnen, weil es sonst gefräßig und naschhaft, eitel und weichlich gemacht wird. Auch die Wichtigkeit der Leitung und Befriedigung des Thätigkeitstriebes wurde besser erkannt. Mit den künstlichen Formen aber, in welche ein achtungswürdiger Pädagog der neuesten Zeit die Spiele der Kinder einzuzwängen suchte, sind mit Recht Viele nicht einverstanden, weil das Spiel dadurch seinen Charakter verlieren und der Kindheit zugleich ein großer Theil ihrer schönsten Freuden geraubt werden würde.

Die Grundsätze und Vorschriften der *geistigen* Erziehung richten sich hauptsächlich nach den Ansichten, die man von dem Wesen und Werden des menschlichen Geistes hat. Da diese Ansichten

in der neueren Zeit sich bedeutend veränderten, so müssen sich auch die Grundsätze und Vorschriften für die geistige Bildung der Menschen verändert haben. Kurz vor dem Eintritte der pädagogischen Reform war die Psychologie erst Erfahrungswissenschaft geworden*) und es wollte lange mit ihr als solcher in Deutschland nicht vorwärts gehen. Als Grund davon betrachtet man gewöhnlich die bestandene Lehre von den angebornen Ideen, weßwegen auch selbst Kant's philosophischer Criticismus dieselben nicht gefördert habe. Eine für die Pädagogik günstige Gestalt gewann die Psychologie erst dann, als Pädagogen selbst, geleitet von der Idee ihres Berufes, die Bildungsgesetze nicht blos in der äußern Natur, sondern auch in der inneren des Menschen aufzusuchen bemüht waren. Pestalozzi ist hier vor Allen zu nennen; E. M. Arndt warf als pädagogischer Schriftsteller tiefe Blicke in das Wesen der Natur; dasselbe ist von Schwarz, von J. P. Richter, Fr. Fröbel ꝛc. zu sagen. Unter den Philosophen, welche die Psychologie auf eine für die Pädagogik fruchtbare Weise bearbeiteten, nennen wir unter Andern Carus (geb. 1789), Herbart (geb. 1776 † 1841), Benecke (geb. 1798, vermißt seit 1854,**) in welches letzterem Geiste auch Kämmel und Dreßler in Bautzen die Psychologie bearbeiteten und auch Laistner in Eßlingen eine treffliche Abhandlung über das Gedächtniß schrieb.***) Erst durch die Leistungen dieser Männer wurde es recht klar, daß die Psychologie die Grundwissenschaft der Pädagogik und diese die angewandte Psychologie sei; daß jeder Lehrer und Erzieher insofern ein Psycholog zu sein nöthig habe, als er seine Wissenschaft durch fortgesetzte specielle Beobachtung über die Entwickelung der Kindercharaktere, sowohl in Hinsicht ihrer intellectuellen, als ihrer gemüthlichen und moralischen Eigenthümlichkeit zu erweitern und zu berichtigen habe; daß er die Individualität der Zöglinge nur dadurch kennen lerne, wenn er sich klar macht, von welcherlei Grundstimmung die Urvermögen sind, ob Kräftigkeit oder Reizempfänglichkeit oder Lebendigkeit vorwaltend ist; wenn er darauf sieht, welchen Einfluß das leibliche Leben ausübt auf das psychische, ob jenes etwa dieses beschränkt und niederhält, oder dieses frei neben jenem zu rascher Entwickelung aufstrebt; wenn

*) Bekanntlich wird Wolf (geb. 1679 † 1754) als Begründer der empirischen Psychologie betrachtet.

**) am 4. Juni 1856 im Schiffahrts-Kanal bei Charlottenburg todt gefunden.

***) „Die Gedächtnißübungen in der Volksschule.“ Eine gekrönte Preisschrift. Von J. Laistner, ersten Lehrer an der Taubstummenanstalt des königl. Schullehrer-Seminars in Eßlingen. Mit einem Vorworte von Diesterweg. Leipzig. Verlag von Brandstetter. 1853.

er ins Auge faßt, für welche Objecte das Gedächtniß besonders treu ist und in welcher Form der Combination, in welchen Verbindungen es die Gegenstände am sichersten auffaßt und behält; dann ähnliche Aufmerksamkeit auch den Einbildungsvorstellungen, den Versuchen der Gleichnißbildung, der Witzcombinationen, der Urtheile, Schlüsse widmet und nicht geringere dem Entstehen der Neigung, der Begründung des Willens und Charakters, der Richtung, Stärke, Frische der Gefühle. Nur durch solche Beobachtung, wenn dieselbe möglichst genau fortgesetzt wird, kann eine richtige Beurtheilung der Köpfe und Charaktere erfolgen und kann verhindert werden, daß man z. B. kräftige Geister für zerstreute, dumme und langsame Köpfe betrachtet und sonst noch andere Fehler in der Beurtheilung begeht.

Durch die Lehren genannter Männer blickt man jetzt klarer in den Prozeß der psychischen Entwickelung des Menschen, kennt man besser die Anfänge und Elemente der psychischen Gebilde, die Gesetze, nach denen dieselben erzeugt werden und das Verhältniß, in welchem sie zu einander stehen. Darum kann auch jetzt die Pädagogik bestimmtere Vorschriften über die Pflichten geben, welche dem Erzieher in allen Beziehungen obliegen. Da aus den ersten psychischen Gebilden alle weiteren geistigen Entwickelungen hervorgehen, da dieselben in alle höhere Combinationen, Begriffe und Urtheile, eingehen, so hängt von ihrer Beschaffenheit auch die der letzteren ab. Matte, dunkle, unrichtige Anschauungen erzeugen matte, dunkle und unrichtige Begriffe; Mangel an besonderen Vorstellungen erzeugt Mangel an allgemeinen Vorstellungen oder bloße Scheinbegriffe; Armuth an concreten Begriffen gewährt leeren abstrakten Formalismus.

Zwar wurde auch sonst schon über das Verhältniß zwischen Anschauungen, Begriffen und Urtheilen gesprochen und gezeigt, welche Pflichten dem Lehrer und Erzieher in dieser Beziehung zukommen, aber erst die neuere Pädagogik vermag bestimmtere Vorschriften darüber zu geben, wie der Zögling einen Vorrath von klaren, frischen und richtigen Vorstellungen erhalte, wie er vor der Flüchtigkeit zu bewahren und das Anschauungsvermögen gründlich zu üben sei. Die frühere Pädagogik hatte hievon gleichsam erst ein Gefühl. In der philanthropistischen Schule trat letzteres als Vorstellung auf (Campe, Resewitz, Villeaum 2c.); doch ließ das Streben nach Vielwisserei, nach ausgebreiteter realistischer Bildung und vorzeitigem abstracten Formalismus dieselbe nicht zur klaren vollständigen Ausbildung gelangen. Dieß geschah erst durch Pestalozzi, durch welchen aber auch die Sache gleich auf die Spitze gestellt ward. Dieß sowohl, als die unnatürliche und unzweckmäßige Gestalt, in welcher diese Uebungen in dem Buche

der Mütter erschienen, wurde nach und nach erkannt, und die späteren Pädagogen haben die Uebungen im Anschauen einfacher und natürlicher zu gestalten gesucht.

Durch die Lehren obengenannter Männer weiß man, daß Verstand und Vernunft ebenso wenig angeboren sind als der Wille. Wenn der Mensch auch die Fähigkeit zum Verstand und zur Vernunft besitzt, so muß dieselbe doch erst entwickelt werden, bis sie als wirkliche Kraft erscheint. Erst wenn der Mensch wirklich einen Begriff gebildet, ein Urtheil gefällt, hat er Verstand gezeigt. Aber der Verstand steckt auch nicht bloß in einem Begriffe, sondern er muß sich überall zeigen, wo aus besondern Vorstellungen, allgemeine zu bilden sind. So viel es also Begriffe und Urtheile gibt, so viel gibt es Verstand. Daher kann auch der Mensch in einem Gegenstand Verstand beweisen, in einem andern nicht; es gibt deßhalb auch keinen durchaus verständigen, oder in allen Dingen gleichverständigen Menschen. Da die Kreise der menschlichen Erkenntniß verschieden sind, so kann auch ein Mensch in dem einen guten Verstand, in dem andern schlechten beweisen. Deßhalb gibt es auch keine allgemeine Verstandesbildung. Wenn darum die intellectuelle Kraft des Schülers z. B. in mathematischen, arithmetischen Dingen noch so sehr geübt und gesteigert wird; so folgt daraus nicht, daß dieselbe auch in andern Gegenständen zugleich mit steigt. Es ist vielmehr wahr, daß, je mehr sich die Seelenkraft auf einen Gegenstand ausschließender Weise hinwendet, desto ungeübter dieselbe in andern Gegenständen erscheint.

Mochten also die pestalozzischen Schüler im Behandeln der Zahlenverhältnisse noch so geübt sein, so vermißte man dieselbe Uebung an ihnen doch im Begreifen und Behandeln anderer auf das Leben sich beziehender Dinge.

Eine andere Wahrheit auf welche die neuere psychologische Kenntniß führte, ist, daß es keine rein formale und keine reine bloß materiale Bildung gebe, weil die Uebung des Geistes immer an einem Gegenstande geschehen müsse, wenn dieselbe eine wahrhafte genannt werden kann. (Vergleiche hiemit über diesen Gegenstand die Artikel Graser, Benecke &c.)

Verändert wurde durch die neue psychologische Kenntniß auch die Ansicht von der Gedächtnißbildung.

Diese Bildung ist im Beginne der neuen Erziehung in den Hintergrund getreten und fast mit Geringschätzung betrachtet worden. Der Mensch sollte ja Alles aus sich entwickeln, was er zu lernen hatte; was er durch das Gedächtniß auffaßte, wurde als von Außen gegeben betrachtet. Man hatte noch nicht erkannt, daß das Ge=

dächtniß die im Wesen der Seele gesetzte Möglichkeit des Beharrens der bewußten und unbewußten psychischen Entwickelungen oder das wirkliche Beharren derselben sei, daß es darum ohne dasselbe gar keine Bildung weder in intellectueller, noch ästhetischer und sittlicher Beziehung gebe. Denn bisher hatte man das Gedächtniß ausschließlich der Erkenntniß zugewiesen und nicht erkannt, daß es sowohl auf Seite des Gefühls und Willens, als auf Seite der Erkenntniß liege, ja daß es selbst im leiblichen Organismus sich andeute. Man betrachtete es als ein ganz passives Vermögen, und bedachte nicht, daß es der Angelpunkt ist, um den sich die Entwickelung des Menschen von der Passivität zur Aktivität dreht, daß es mit den übrigen Seelenvermögen und deren Entwickelung stets zusammen fällt, daß es einerseits das durch die übrigen Seelenkräfte Bedingte, andererseits ihre Bedingung sei, daß jede psychische Entwickelung im Gedächtnisse als ihrem Schwerpunkte ruhe, das Gedächtniß das Prognosticon für die Bildungsstufe, ja zuweilen auch für die geistige Anlage sei ꝛc. Weil man denn keine klare Kenntniß vom Wesen des Gedächtnisses hatte, so konnte man auch über den Werth der Gedächtnißübungen nicht richtig urtheilen und nicht einmal die Culturformen des Gedächtnisses gründlich kennen. Meistens begriff man unter Gedächtnißübung bloß das wörtliche Auswendiglernen, nicht auch die Einübung der Sache; man war sich nicht bewußt, daß die Cultur des Gedächtnisses die Aufgabe hatte, den behaltenswerthen Entwickelungen größere Beharrungsfähigkeit zu verschaffen, und bedachte zu wenig die Wahrheit des Satzes: Tantum scimus, quantum memoria tenemus. Als man aber wieder anfing, die Gedächtnißübungen hervorzuziehen, vergaß man, daß sie außer den Entwickelungen und vor denselben nichts seien; ließ die Zöglinge unverstandene Worte und Dinge memoriren, die in ihnen nicht anzutreffen sind, schloß die Gedächtnißübungen nicht an den Entwickelungsgang der Kinder an und machte sie zu willkürlichen Auflagen an die Naturkraft. Auch beschränkte man sie in den Volksschulen meistens nur auf religiöse Gegenstände.

Seitdem man aber das Wesen des Gedächtnisses und seiner Cultur gründlicher erfaßt hat, (und das geschah insbesondere durch J. Ch. Laistner in dessen obengenannter gekrönter Preisschrift) sucht man die Gedächtnißübungen mehr an den Fortschritt im Unterrichte anzuschließen, weil das Gedächtniß außer den Entwickelungen nichts ist, den Memomirstoff aus allen Lehrgegenständen sorgfältig auszulesen, nicht bloß für religiöse, sondern auch für weltliche Gedächtnißübungen zu sorgen, dabei vor Ueberbürdung des Gedächtnisses sich zu hüten und darauf zu sehen, daß die ihm zugemutheten Lasten intensiv gehörig durchgearbeitet seien.

Bisher waren die Gedächtnißübungen ausschließlich religiöse. Deßwegen traten dieselben, wie Laistner sagt, der Entwickelung der übrigen Seelenkräfte hemmend in den Weg und darum nahm auch das Gemüth des Schülers kein Interesse daran. Unter solchen Verhältnissen war es, wie derselbe sich weiter vernehmen läßt, rein unmöglich, die religiöse Anlage zu beleben und das praktische Moment der Ausstattung mit fürs Leben nützlichen Kenntnissen gehörig zu pflegen. Wer die Ausschließlichkeit der religiösen Gedächtnißübungen und die Vermehrung des religiösen Stoffes wünscht, mag wohl in gutem Glauben handeln, irrt aber, und würde den Zweck so bestimmt verfehlen, als diejenigen, welche nur darum eine Beschränkung des religiösen und Aufnahme weltlichen Memorirstoffes wünschen, weil sie dem religiösen und kirchlichen Leben überhaupt abhold sind.

Auch die sittliche Bildung hat man in der neuern Zeit auf die Anschauung gegründet und ist dadurch in erfreulichen Gegensatz zu der frühern Pädagogik getreten, welche dieselbe mehr durch Begriffe zu erzeugen suchte. Selbst wenn es sich in diesem Gegenstand bloß um die Erkenntniß handelte, wäre die neuere Ansicht der älteren vorzuziehen. Denn auch im moralischen Gebiete können keine wahren Begriffe erzeugt werden, wenn nicht ihr Inhalt schon in das Bewußtsein getreten ist. Darum will man auch den ersten moralischen Unterricht an moralische Erzählungen angeknüpft wissen, um durch koncrete Vorstellungen die moralischen Begriffe zu stützen und zu beleben. Aber die Sittlichkeit besteht nicht bloß in Erkenntniß, sondern ist vielmehr ein Gegenstand der Gesinnung und des Handelns; Gesinnungen und Handlungen können aber weniger durch Unterricht als durch Gewöhnung erzeugt werden, die sich auf Anschauung gründet. Im Kinde ist kein Trieb thätiger als der Nachahmungstrieb; umgeben es also Personen, welche sittlich handeln, so wird es diese Handlungen nachahmen; es werden sittliche Gewöhnungen entstehen, es wird sich ein sittlicher Charakter erzeugen. Um sittlichen Sinn im Menschen zu erzeugen, müssen sich sittliche Spuren im Geiste ansammeln. Wie können aber solche Spuren entstehen, wenn das Kind nicht oft sittlich handelt, wenn es nicht ans Gute gewöhnt wird? Da die sittliche Erziehung den Zweck hat, dem Menschen zur Herrschaft über sich selbst, d. i. über seine sinnlichen Neigungen zu verhelfen; so muß sie von der frühesten Zeit an darauf halten, daß er sich der Herrschaft dieser Neigungen entziehe und das thue, was die Vernunft, d. i. der Wille seiner Erzieher verlangt. Das Gute muß sich also in seinem Verhalten

beständig wiederholen, es muß zur Gewohnheit werden. Wollte man das Kind nicht an das Gute gewöhnen, so würde es ein Sclave seiner sinnlichen Triebe und Begierden werden und sich um so weniger von dieser Herrschaft wieder zu befreien vermögen, je schwerer in diesem Zustande auch die Erwerbung derjenigen Einsichten hält, wovon später die Besserung bedingt ist, indem Trägheit und weichliche Ruhe gewöhnlich die Gefährten jener Herrschaft sind. Es ist darum ein erfreulicher Fortschritt der neueren Pädagogik, daß sie die guten Gewöhnungen wieder in Ansehen brachte. Die frühere Pädagogik vernachlässigte dieselben, weil sie die Triebe des Kindes als ursprünglich gut betrachtete. Bei dieser Ansicht ließ sie denselben freien Lauf und das Gute mußte nach ihrer Lehre von selbst zum Vorschein kommen. Es durfte zu dieser gleichsam natürlichen Tugend nur noch die nöthige Belehrung hinzugefügt werden, so wurde sie zu einer vernünftigen und erleuchteten erhoben. Daher spielte auch bei den früheren Pädagogen die Belehrung und das Raisonnement in der sittlichen Erziehung die größte Rolle. Dieselben suchten die moralische Bildung mehr durch Begriffe zu bewirken; die neueren Pädagogen mehr durch Gewöhnung. Die früheren Pädagogen suchten die moralische Erziehung mehr auf abstrakte, die späteren mehr auf koncrete Weise zu gewinnen. Jene betrachteten die Sittlichkeit aus Gewohnheit als eine mechanische Handlungsweise und darum des Namens der Sitlichkeit unwürdig. Allein beide, die Tugend aus Ueberlegung und die Tugend aus Gewohnheit, gründen sich auf Wiederholung und das hievon bedingte Zurückbleiben von Spuren. (Siehe über diesen Gegenstand die Art. Benecke, Palmer, Hegel und Thaulow ꝛc.)

Eine gründliche und unbefangene Erforschung der kindlichen Natur lehrte auch, daß Fabeln und Mährchen dem Kindesalter entsprechende Bildungsmittel seien, obgleich dieselben von den ersten Erziehungsreformatoren verworfen wurden. Ebenso erkannte man, daß es gegen die kindliche Natur gehe, wenn man im Menschen zuerst bloß die intellektuellen Kräfte, als: sinnliches Wahrnehmungsvermögen und Verstand in Anspruch nimmt und die Gemüthskräfte, z. B. Phantasie und Gefühl unbethätigt läßt; das Kind lebt von Natur weit mehr im Gefühle, als im Verstande und die Erziehung hat dies zu beachten, wenn sie nicht gegen die Natur verstossen und Schaden hervorbringen will.

Eine den früheren Pädagogen unbekannte Erziehungsart ist die ästhetische Erziehung. Dieselbe nimmt mit Recht eine eigene Stelle in der Erziehung ein. Denn lasset den Menschen wahr, gut und gerecht sein und seine Handlungen in widriger Form vollbringen, so fehlt ihm eine Eigenschaft der Vollkommenheit, nämlich

die der Schönheit. Auch die ästhetische Bildung muß auf Anschauung gegründet sein; alles Häßliche und Unanständige soll aus der Umgebung des Kindes entfernt werden; es soll stets wohlgestaltete Dinge und schöne Bilder vor Augen haben, damit sich nur Spuren von solchen Gegenständen in seiner Seele ansammeln, die es dem Häßlichen und Unedlen abgeneigt machen. Ein vorzügliches Mittel der ästhetischen Bildung ist aber die Liebe zur Reinlichkeit, die man dem Kinde einzuflößen hat.

In Bezug auf die religiöse Bildung zeichnet sich die gegenwärtige Pädagogik vor der früheren am meisten aus. Schon dadurch behauptet sie einen Vorzug vor derselben, daß sie die religiöse Erziehung von frühester Kindheit an gepflegt wissen will, während die frühern Erziehungsreformatoren dieselbe einer späteren Zeit zuweisen wollten. Das Kind ist für diese Bildung so früh empfänglich, als die Gefühle der Liebe und des Vertrauens in seinem Herzen sich entwickeln, indem diese Gefühle die religiösen Elemente sind. Darum soll das Kind auch früh auf Gott hingewiesen werden. Wenn es in nächtlicher Stille auf dem Arme oder an der Hand des Vaters, der Mutter unter freiem Himmel einen sanften heiligen Schauer empfindet, oder seinen Blick zu den Sternen erhebt, oder im Frühlinge die bunten Blumen im Garten und auf der Wiese bewundert, oder wenn sonst eine angenehme Erscheinung in der Natur oder im Leben seine Empfindung erregt: so soll man ihm den Namen Gottes nennen und Gott als den Geber alles Guten bezeichnen.

Früh soll dadurch Liebe, Gottesfurcht und Vertrauen auf Gott in ihm angeregt und belebet werden. Wie erfreulich contrastirt auf diese Weise die neuere Pädagogik vor der früheren, nach welcher der Name Gottes vor den Ohren des Kindes gar nicht ausgesprochen und dieses erst später auf Gott hingewiesen werden sollte und zwar auf gesuchte ceremonielle Weise. (Rousseau, Basedow. S. diese Artikel.)

Die gegenwärtigen Pädagogen verlangen, daß das Kind früh zum Gebet angehalten werden solle, während die früheren Erziehungslehrer Kindergebete für nutzlos, wohl gar für schädlich und als eine Entweihung des Heiligen betrachtet haben, weil das Kind noch keinen rechten Begriff von Gott und vom Gebet haben könne. Es würde dadurch bloß eine gedankenlose Gottesverehrung und Heuchelei in ihm erzeugt. Allein das ist eben der große Irrthum der bisherigen Pädagogen gewesen, daß man nicht mehr das, was sein sollte, voraus stellte, sondern überall vom Subjekte, von seinem Belieben ausging und nicht bedachte, daß es sich hier um die Erzeugung einer festen

bleibenden Lebensnorm handelt, aus welcher viel Segen entspringt, und daß da, wo das Wort des Gebetes nicht von selber aus dem betenden Gedanken kommen würde, nun aus dem dem Kinde auferlegten Worte rückwärts der Gedanke, die Fassung und Richtung des Gemüths entspringt. Die frühern Pädagogen glaubten mehr durch Unterricht und auf künstliche, gesuchte Weise die religiöse Bildung begründen zu müssen, die gegenwärtigen aber sind der Ansicht, daß diese Bildung mehr auf ungesuchte Weise, durch den religiösen Geist, den die Familie und die übrige Umgebung des Kindes durchdringt, zu bewirken sei, und sie haben das Rechte auf ihrer Seite. Jene suchten die religiöse Bildung mehr durch Worte, durch Begriffe, diese mehr durch Beispiele, durch Anschauung zu begründen.

Einen Vorzug behauptet die spätere Pädagogik vor der früheren dadurch, daß sie intellektuelle, sittliche, religiöse und ästhetische Erziehung vereinigt von der frühesten Kindheit an gepflegt wissen will, während man sonst zuerst mehr bloß die intellektuelle und moralische im Auge hatte und die religiöse einer späteren Zeit vorbehalten wissen wollte. Zu dieser Veränderung scheint wieder eine vollkommnere psychologische Kenntniß die Veranlassung gegeben zu haben. Denn die neuere Psychologie wies deutlicher nach, daß Erkenntniß, Gefühl und Bestreben Zweige eines und desselben Stammes seien, daß in einer psychischen Entwickelung alle drei vereinigt sind, während die ältere Psychologie, wie sie überhaupt die erworbenen Geistesentwickelungen nicht so klar zum Bewußtsein erhoben hatte, auch den in Rede stehenden Gegenstand nicht zur deutlichen Erkenntniß brachte. Daß aber die Forderung einer gleichzeitigen parallel vor sich gehenden Pflege der vier genannten Erziehungsarten ein Fortschritt der Pädagogik ist, sieht man daraus, daß eine die andere unterstützt, und z. B. die sittliche Erziehung ohne die religiöse nicht gedeihen, und ohne moralische Erziehung auch die intellektuelle nicht fortschreiten kann, so wie die ästhetische mit der religiösen in enger Verbindung steht, ja in vielen Fällen ihr sogar die Bahn zu brechen hat. Wie sehr wird z. B. der Wille durch den Gedanken an Gott gestärkt; welchen wohlthätigen Einfluß hat z. B. die Gottesfurcht auf das Verhalten des Kindes! Wie sehr wird z. B. die Aufmerksamkeit und richtige Auffassung der Dinge durch schlimme Neigungen und Gewohnheiten des Kindes erschwert! Und wie leicht erhebt sich das Gemüth zu religiösen Empfindungen, wenn der Sinn für schöne und edle Erscheinungen in der Natur und im Menschenleben belebet und das Gemüth mit solchen Empfindungen erfüllt ist! Bringe einem Gemüthe, das so eben mit dem Gefühle, welches der Anblick des gestirnten Himmels oder der blühenden Aue in ihm erzeugt, die Vorstellung Gottes oder seiner Vollkommenheiten nahe, so wird die-

selbe auf ein weit fruchtbareres Land fallen, als wenn ihm jene Gefühle fremd sind.

Bei dem innigen Zusammenhang, welcher zwischen der Erziehung und dem Unterrichte besteht, mußten diese Veränderungen auf dem Gebiete der Erziehung auch verschiedene Umbildungen in dem Unterrichte bewirken.

Obgleich schon Locke's und Rousseaus Vorschriften dazu geeignet waren, dem elementaren Volksschulunterrichte eine concrete Gestalt zu geben, *) so behielt doch derselbe lange nach ihnen noch das abstracte Wesen, welches vorher aller Unterricht an sich hatte.

Die Philanthropisten haben die Wissenschaften zwar populärer und praktischer zu gestalten gesucht; aber den Unterricht in der systematischen Form ertheilt, vom Allgemeinen zum Besondern schreitend. Erst durch Pestalozzi wurde der concrete Volksschulunterricht begründet, weil er die Anschauung als Princip und Fundament des Unterrichts aufstellte.

Wenn vorher die analytische Methode herrschte, so kam nun die synthetische auf den Thron. Dort schritt man vom Allgemeinen zum Besondern herab, hier vom Besondern zum Allgemeinen hinauf. Man begann in allen Gegenständen mit den sogenannten Elementen und übte dieselben so lange, bis sie zum unauslöschlichen Eigenthum des Schülers geworden schienen. Dann schritt man zu den nächstliegenden Theilen und suchte so succesiv in die Höhe zu steigen. Die Periode des sogenannten lückenlosen Unterrichts war gekommen. Wie vorher analytisch systematisch verfahren wurde, so jetzt synthetisch systematisch. (Schmid, Plamann, Pfeifer, Nägeli, Ladomus, Rockstroh, Blochmann, Zeller, Tillich, Türk, Trapp, Schultheiß rc.) Als namentlicher Beleg für genannte Unterrichtsweise kann z. B. der Unterricht im Gesange und im Lesen bezeichnet werden. Dadurch gerieth der Unterricht aber in das andere Extrem. Wie man zuerst vor dem Allgemeinen das Besondere übersah, so jetzt über dem Besonderen das Allgemeine. Dort waren die Früchte hohle, der Anschauung ermangelnde Begriffe, hier beziehungs- und verstandeslose Einzelvorstellungen. In beiden Fällen konnte der Unterricht weder wahres Interesse, noch erfolgreiche Wirkung für den Geist und das Leben des Schülers haben. Nur durch die Vereinig-

*) Ersterer forderte z. B., daß der Stoff zu den ersten Unterredungen zwischen Lehrern und Schülern von den Dingen hergenommen sein sollte, die das Kind an und neben sich hat, und Letzterer verlangte z. B., daß man in der Geographie von der Heimath ausgehen und die Karten vom Schüler entwerfen lassen sollte. (S. 1. Bd. die Artikel.)

ung beider Methoden konnte der Unterricht eine vollkommenere Gestalt gewinnen, und zu dieser Stufe der Entwickelung hat sich derselbe in der neuesten Zeit zu erheben gesucht. Jacotot und Graser sind in dieser Beziehung besonders zu nennen. Man kann deßwegen in der Geschichte der deutschen Schulmethodik 3 Stufen bezeichnen. Auf der 1. wurde vorzüglich das Gedächtniß in Anspruch genommen; auf der 2. insbesondere der Verstand, anfangs mehr formal, dann auch material; auf der 3. Stufe soll das Uebergewicht der Verstandesbildung beseitigt und Gefühl und Gemüth gleichmäßig mit berücksichtigt werden. Wenn schon zur Beseitigung des abstracten Volksschulunterrichtes durch Pestalozzi der Grund gelegt war, so suchte man demselben doch zu keiner Zeit so nachdrücklich entgegen zu wirken, als in der gegenwärtigen. Man kann daher die Zeit von Pestalozzi bis jetzt als Uebergangsperiode oder als die Zeit der allmählichen Ausbildung des concreten Princips betrachten. Daher in der gegenwärtigen Zeit das eifrige Streben, den Elementar- und Volksschulunterricht der systematischen Form zu entkleiden und ihn anschaulicher, plastischer und gleichsam poetischer zu gestalten, damit er dem Gemüthe zugänglicher werde; — den Sinn des Schülers in die betrachteten Objecte gleichsam zu vertiefen und am Individuum das Genus schauen zu lassen; darum auch die Forderung, die Thätigkeit auf wenige Gegenstände zu beschränken und diese so zu behandeln, daß der Schüler inniges Interesse daran empfindet. Die bezeichneten Stufen der methodischen Entwickelung des Elementar- und Volksschulunterrichtes erkennt man fast in allen Lehrgegenständen, wenn man den Unterricht in denselben in der früheren Zeit betrachtet und seine allmähliche Verbesserung in der nachfolgenden überschaut.

Der Religionsunterricht wurde in der frühern Zeit fast bloß als Gedächtnißsache behandelt. Die Hauptstücke des Katechismus nebst den Bibelsprüchen, Psalmen und Liedern wurden ohne Rücksicht auf Inhalt und Form, ohne methodische Stufenfolge auswendig gelernt. Erklärungen fanden entweder gar nicht statt, oder wenn solche gegeben wurden, so haben sie weder Erkenntniß erzeugt, noch Gefühl geweckt. Wegen des Zwanges, welcher mit diesem Unterrichte bei vielen Kindern verbunden war, erzeugte derselbe oft Widerwille nicht allein gegen sich, sondern sogar gegen die Sache. (S. oben Art. Heusinger.) Darum suchte man auch die Methode des Religionsunterrichtes bald zu verbessern. Wie aber dieselbe vorhin fast ausschließlich das Gedächtniß in Anspruch nahm, so jetzt bloß den Verstand. Haben die Schüler früher bloß Worte empfangen, so erhielten sie jetzt lauter Begriffe. Alles sollte in ihm vom Schüler verstanden werden. Was sich hiezu nicht eignete,

sollte entweder ganz bei Seite liegen bleiben, oder für eine spätere Periode verspart werden. Daher glaubten auch Manche, der Religionsunterricht werde überhaupt besser in reiferen Jahren ertheilt. Der verstandesmäßige Charakter, den der Religionsunterricht angenommen hatte, führte den Gebrauch der entwickelnden Katechese herbei. Man suchte den religiösen Lehrstoff methodischer zu ordnen, die religiösen Glaubenswahrheiten aus der Vernunft erkennen, dem geoffenbarten Religionsunterricht den natürlichen voran gehen zu lassen, statt der biblischen Erzählungen weltliche zu geben, den dogmatischen Unterricht auf den moralichen zu gründen, in der geoffenbarten Religion die Wunder natürlich darzustellen, die biblischen Erzählungen ihres alterthümlichen Gewandes zu entkleiden und statt der Bibel biblische Auszüge zu geben. Dieser rationelle Religionsunterricht hat viele neue Katechismen ins Leben gerufen, in welchen die Vernunftreligion voransteht und von der positiven meist nur so viel benützt ist, als sich mit jener verträgt. Aber weder der Erfolg dieses Unterrichtes, noch die tiefere Erforschung der menschlichen Natur gewährte demselben einen langen Bestand. Man hoffte durch ihn gründlichen Glauben zu erzeugen, und es entstand Zweifelsucht und Raisonnement; man hoffte gesinnungstüchtige Christen zu bekommen und es gingen religiöse Schwätzer daraus hervor. Die tiefere Kenntniß des menschlichen Wesens, welche insbesondere durch Pestalozzi herbeigeführt wurde, verbreitete auch im Religionsunterricht eine andere Ansicht. Man erkannte, daß die religiösen Elemente im Menschen nicht in der Erkenntniß, sondern im Gefühle liegen, daß aus den Gefühlen der Liebe und des Vertrauens gegen die Mutter gleiche Gefühle gegen Gott sich entwickeln, daß der Religion überhaupt das Sehnen und Streben nach dem Höheren, nach dem Unendlichen zu Grunde liege, und daß also der erste Religionsunterricht an diese Gefühle angeknüpft werden müsse. Es wurde klar, daß derselbe nicht mit Beweisen, Erklärungen und Begriffen beginnen dürfe, sondern sich an das Glaubensvermögen anzuschließen und dem Schüler ohne künstliche Entwickelungen mitzutheilen habe, was uns Gott über sich und unser Verhältniß zu ihm geoffenbaret hat. Es wurde auch klar, daß der erste Religionsunterricht historisch sein müsse. Ebenso erkannte man, daß mit der Geschichte des Alten Testaments begonnen werden müsse, weil die religiösen Vorstellungen desselben dem kindlichen Alter näher lägen, als die des Neuen Testaments. Wie das Menschengeschlecht durch Moses und die Propheten auf Christum vorbereitet wurde, so sollte auch das Kind durch die alttestamentlichen Offenbarungen auf die neutestamentlichen hingeleitet werden. Zu denjenigen Pädagogen, welche mit der Geschichte des Neuen Testaments beginnen wollten, gehörte insbesondere

Denzel. (S. den Art. 1. Band d. Schr.) Suchten die vorhergehenden Pädagogen die Geschichten des Alten Testaments nach der Anschauungsweise der gegenwärtigen Zeit zu modeln, so verlangten die jetzigen, dieselben ganz in ihrer alterthümlichen Form, in der Weise der Bibel vorzuführen, weil diese durch ihr sinnliches anschauliches Gepräge dem Entwickelungsstand des Kindes mehr entspreche. Jene haben die biblischen Geschichten mehr nach dem moralischen Gesichtspunkt im Auge gehabt, diese mehr nach dem dogmatischen, jene haben weniger auswendig lernen lassen, diese überboten in dieser Beziehung sogar die früheren Pädagogen und bürdeten dem Gedächtnisse des Kindes so viel als möglich auf. Keines dieser Systeme erschien aber und erscheint noch jetzt ganz rein, sondern eines greift praktisch in das andere hinüber. Daher auch um so größeres Gemisch von Ansichten nicht allein in Beziehung auf die Lehrform und auf die Behandlung und Reihenfolge der biblischen Geschichten in dem ersten Religionsunterrichte, sondern auch in Ansehung des Lehrganges und des Verfahrens auf den höhern Stufen. Man lese hier nach, was z. B. in den Artikeln Denzel, Zeller, Zerrenner, Harnisch, Hergenröther, Diesterweg, Bormann nach Wegweiser, Curtmann, Gräfe, Dinter, Riecke, Waitz, Palmer, Grube über diesen Gegenstand mitgetheilt ist. Ein neuerer Schriftsteller, welcher über die Methode des Religionsunterrichtes geschrieben hat, ist Friedrich Dittes. Der erste Theil seiner Schrift: Ueber Religion und Menschenbildung (Plauen, Verl. von Fr. E. Neupert, 1855) handelt über Religion und spricht zuerst von den ästhetischen Grundlagen der Religion; dann von den praktischen, hernach von den theoretischen; in den folgenden Abschnitten von den Produkten der religiösen Entwickelung, von der geoffenbarten und positiven Religion und endlich von der äußern Darstellung der Religion. Der zweite Theil spricht über religiöse Menschenbildung und gibt I. eine allgemeine Theorie der religiösen Menschenbildung, handelt II. von der religiösen Erziehung und III. vom Religionsunterricht. Gründlich weist der Verfasser, welcher als Psycholog der Beneck'schen Schule angehört, die Gebrechen des bisherigen Religionsunterrichtes nach und bestimmt die Weise, in welcher dieser Unterricht künftig ertheilt werden soll. Er soll stets von den innern Erlebnissen des Menschen ausgehen und einen concreten Gehalt haben; das Bewegen in Abstractionen erscheint dem Verfasser auch im Religionsunterrichte als der größte Fehler. Vorher zeigt er aber, wie sich im Menschen das religiöse Moment entwickelt; es wird zunächst durch die Erscheinungen in der Natur geweckt und entwickelt, dann durch die Schicksale des Lebens und zuletzt vom Verstande selbst.

Auf der ersten Entwickelungsstufe ist das wirkende Moment

das ästhetische Gefühl, das in den Erscheinungen der Natur ein Uebersinnliches ahnt; auf der zweiten das moralische Gefühl, welches bei dem Mißverhältnisse, in welchem hier Würdigkeit und Schicksal oft erscheint, zum Glauben an ein anderes Sein genöthigt wird; auf der dritten der Verstand, welcher Ursache und Wirkung verbindet und den religiösen Glauben nährt. Nachdem er auf dieser Basis auch die Beschaffenheit des künstlichen Religionsunterrichtes gezeigt hat, gibt er den Stoff desselben von der ersten bis zur letzten in der Volksschule an. Die Grundlage davon ist ebenfalls historischer Art; erst auf der letzten (4.) Stufe zieht er den Begriff herein. In die biblische Geschichte fügt er auf der untern Stufe an geeignetem Platze den Unterricht über das 1. Hauptstück, den 2. Artikel und das 3. Hauptstück herein und es ist überraschend, wie geschickt er die Gegenstände aus jener und aus diesen zu verbinden versteht.

Anschauungsunterricht. Derselbe ist ausschließlich eine Frucht der neuen Zeit. Zwar ging schon A. Comenius (S. d. Art. 1. B.) in seinem Unterrichte von der Anschauung aus und Rousseau und die Philanthropisten sprachen von Sinnenübungen; die eigentliche Bedeutung und Wichtigkeit dieses Unterrichtes wurde aber erst von Pestalozzi und den folgenden Pädagogen erkannt. Pestalozzi beschränkte die Uebung im Anschauen auf den menschlichen Körper (S. d. Art. I. B.). In der Folge bezog man sie auch auf andere Gegenstände und erkannte diesen Unterricht als die Wurzel und den Stamm für den gesammten folgenden Unterricht; daher dehnte man ihn auch auf die ersten Anschauungen des moralischen und religiösen Lebens aus. Welche Gegenstände man für sie bestimmte und in welcher Ordnung sie behandelt werden sollten, darüber lese man die Artikel Denzel, Graser, Harnisch, Diesterweg, Curtmann, Gräfe rc. an den treffenden Stellen in dieser Schrift nach. Der Anschauungsunterricht von Denzel wurde von Wraage, der von Graser, welcher diesen Unterricht die Unterrichtsgymnastik nennt, von Dreher, Netz, Ludwig (vollständig praktische Bearbeitung der 6 ersten Lebensverhältnisse I. Bd.) und Wurst (das älterliche Haus) bearbeitet. Graßmann hat diese Uebungen mit den sprachlichen Uebungen verbunden und Scholz (Wort- und Gedankenstyl) dieselben auch auf die Begriffe und Urtheile ausgedehnt. Die meisten gegenwärtigen Pädagogen beschränken genannte Uebungen auf den ersten Unterricht und mancher will sie auch in freierer und leichterer Form, d. i. als bloße Sinnenübungen, behandelt wissen. (Körner: Geschichte der Pädagogik). Schon das Schema, welches Pestalozzi dazu aufstellte, sei zu systematisch, noch mehr treffe

dieser Tadel die folgenden Pädagogen, ihre Uebungen trügen zu sehr den abstrakten Charakter an sich.

Sprachunterricht.

Erster Schreib- und Leseunterricht.

Schon vor 300 Jahren hat ein gewisser Valentin Ikelsamer zu Marburg die Buchstabirmethode verworfen und eine Schrift unter dem Titel herausgegeben: „Die rechte Weis aufs kürzist lesen zu lernen.“ Desgleichen sollen die Schulmänner in Portrojal bei Paris im 17. Jahrhundert den Laut und die Benennung der Konsonanten unterschieden haben.

1721 erfand Benzki zu Barby eine bessere Lehrmethode, in dessen Fußstapfen 1755 ein ungenannter Pädagog getreten ist und in seiner Schrift: „Nachsinners Lesekunst, in welcher das zornerweckende Buchstabiren aus dem Wege geräumt wird,“ die alte Leselehrart lächerlich gemacht hat. Keiner der berühmten Pädagogen des 18. Jahrhunderts hat die Erleichterung des Lesenlernens außer Acht gelassen. Basedow suchte das ärgerliche Buchstabiren durch gebackene Buchstaben zu versüßen und Campe, Gedike, Wolke suchten das Lesenlernen ebenfalls zu verbessern, neben welchen zuletzt sogar ein k. Major, Mathias Häuser eine Schrift: „Methode, das Schreiben und Lesen ohne Buchstabiren zu lehren, zur Erleichterung des ersten Unterrichts der Kinder (Wien 1796. 64 S. gr. 8“) herausgab. Der Direktor Plato an der Freischule in Leipzig erfand eine Tafel, welche auf einem schmalen Kasten ruht, der eben so viel Abtheilungen hat, als es große und kleine Buchstaben gibt. Er wird an der Wand befestigt und hat hervorstehende Leisten, die als Zeilen gebraucht werden, zwischen welche die auf Pappe geklebten Buchstaben nach einander eingeschoben werden, um dadurch die Entstehung des Wortes anschaulich zu machen. Diese Lesemaschine wurde auch von Pöhlmann in Vorschlag gebracht.

1780 begründete ein Schullehrer, Namens F. N. Hofmann, die eigentliche Lautmethode, welche von Stephani und Olivier ausgebildet wurde. Beide stimmten in dem Grundsatz überein, daß die Lesekunst auf der Kenntniß des jedem Buchstaben eigenthümlichen Lautes beruhe, weßhalb dieser zuerst zu lernen sei, worauf später der gewöhnliche Name des Buchstaben folge. Olivier hat das Eigene, daß er den Konsonanten, um sie hörbar zu machen, ein kurzes e beifügen läßt; Stephani aber dringt darauf, daß jeder Buchstabe ohne Zusatz eines Hilfslautes mit dem ihm eigenthümlichen Laute in völliger Reinheit ausgesprochen werde, weßhalb er seine Methode die Laut- oder Lautirmethode hieß.

Krug und der ihm nachfolgende Zeller benennen die Buchstaben nach den dabei thätigen Sprachwerkzeugen.

Diesen Allen folgte der Zeit nach Graser, der das Lesenlehren besonders auf die Mundstellungen zurückführte und in seiner Schrift: „Der erste Kindesunterricht, die erste Kindesqual.“ (Bayreuth und Hof in der Grauschen Buchhandlung 1819) nicht nur diese Methode ausführlicher darstellte, als dieß in der Divinität und Elementarschule zum Theil geschehen war, sondern auch eine Kritik der bisher üblichen Leselehrmethoden gab.

Von Kelber wurden in der Schrift: „Die neuesten Leselehrarten“ (Erlangen 1821) die Leselehrmethoden von Olivier, Stephani, Pöhlmann, Pestalozzi, Graser, Bell-Lancaster und Witte zusammengestellt und geprüft.

Als eine eigene Art, Schreiben und Lesen zu lehren, möchte die Jacototsche Manier betrachtet werden, welche in der neuesten Zeit besonders durch die am Schlusse des Artikels Jacotot aufgeführten Männer zur Anwendung empfohlen wird. Nachher werde ich ihr Verfahren specieller betrachten.

Die erste Hauptdifferenz im ersten Schreib- und Leseunterricht ergibt sich dadurch, daß man entweder vom Laute im weitern Sinne, d. i. vom Worte, vom Satze, von einer ganzen Rede ausgeht, oder vom Laute im engen Sinne, d. i. vom einzelnen Zeichen, vom Buchstaben. Jenes Verfahren nennt man bekanntlich das analytische, dieses das synthetische.

Die zweite Hauptdifferenz erscheint, wenn man die Sprachelemente entweder durch die bekannten Namen der Buchstaben, oder durch Laute bezeichnet. Jenes gibt die sogenannte Nominal-Methode, dieses die sogenannte Laut- oder Lautirmethode.

Beiderlei Verfahren läßt sich sowohl in der synthetischen als analytischen Methode anwenden. Die synthetische Nominalmethode läßt sich sehr wohl in die alte und in die neue, verbesserte eintheilen. Die alte synthetische Nominalmethode besteht darin, daß die Buchstaben des Alphabetes sogleich alle vorgeführt und so oft wiederholt werden, bis sie der Schüler der Reihe nach auswendig gelernt hat 2c. In der verbesserten Nominalmethode werden dem Schüler die Buchstaben nach und nach vorgeführt, und zwar zuerst die Vokale, dann die Consonanten. Man bedient sich dabei öfters des Pöhlmannschen Lesekastens, in welchem sich die Buchstaben auf Pappe geklebt befinden und aus welchem sie zur Auffassung hervorgenommen werden. Mit dieser allmähligen Vorführung vereinigt sich noch die frühe Verbindung derselben und zwar in der Art, daß zuerst bloß Vokale mit Vokalen und dann Vokale mit Consonanten

verbunden werden. Einige suchen damit das Schreiben zu verbinden, Andere behandeln beide Gegenstände getrennt. Eine Verbesserung der Nominalmethode besteht darin, daß Manche in ihr auf analythische Weise zu Werke gehen. Sie sprechen Wörter vor und lösen dieselben in die darin enthaltenen Buchstaben auf, heben dabei besonders die Vokale hervor und bezeichnen die dieselben begleitenden Konsonanten mit den gewöhnlichen Namen. Diesen Namen lassen sie die entsprechenden Zeichen (Buchstaben) folgen und verbinden damit gewöhnlich auch das Schreiben.

Die Lautirmethode ist ursprünglich synthetischer Art. Sie läßt zuerst die sämmtlichen Buchstaben des Alphabetes dem Laute nach einzeln auffassen und schreitet zu ihrer Verbindung in Sylben und Wörtern fort. Sie kann aber auch auf analytische Weise angewandt werden.

Dem Lautiren trat Graser entgegen. Er sprach: dem Kinde werden in der Lautmethode Zeichen vorgeführt, von denen es keinen Ursprung und keine Bestimmung kennt; es werden ihm Laute vorgesprochen, bei welchen derselbe Fall statt findet. Wo ist hier ein verständiges Lernen, ein geistiges Auffassen, ein eigentlicher Unterricht zu finden? Für was mag das Kind die Buchstaben ansehen, welche ihm vorgehalten werden? Was vermag es über sie zu denken, da ihm über ihren Ursprung, ihre Bedeutung nichts gesagt wird, da dieselben so ganz unvorbereitet, wie ein Deus ex machina hervortreten? Welchen Eifer kann man von Seiten des Kindes für diesen Unterricht erwarten, da es keinen Zusammenhang zwischen demselben und seinem Bedürfnisse, seinem Leben einsieht! Es ist also hier dasselbe Schulmeisterthum, derselbe Mechanismus, wie in der Buchstabirmethode. Man muß also auf die Idee der Sprache zurückgehen und die verschiedene Weise, in der man sich andern mittheilen kann, angeben; es muß gezeigt werden, daß die Mundsprache zur Mittheilung für Anwesende gehöre und daß man sich Abwesenden nur dadurch genügend mittheilen könne, wenn man die Lautsprache in die Zeichensprache übersetze 2c. Der Mund wird dann im Sprechen genauer beobachtet; es tritt eine Wörteranalysis ein; der Schüler erkennt, daß es nur eine kleine Anzahl Mundstellungen und Laute gebe, aus welchen alle Wörtergebilde bestehen Hierauf beginnt der eigentliche Schreib= und Leseunterricht; es wird dem Schüler aus einer Rede über irgend einen Fall aus seinem Leben ein Satz vorgehalten, welchen er in seine einzelnen Wörter zerlegt, das Wort, welches den Buchstaben enthält, der kennen gelernt werden soll, wird langsam vorgesprochen und nach seinen Mundstellungen und den davon abhängigen Lauten betrachtet, die Buchstaben werden

in der lateinischen Schrift entwickelt und alle nach ihren Formen auf i und o zurückgebracht. Das Diktando-Schreiben beginnt mit dem Anfang des Schreib- und Leseunterrichts und wird durch die zunehmende Zahl der kennen zu lernenden Buchstaben immer ausgebreiteter und manigfaltiger. Die Schüler haben dabei jedes Wort, das vorgesprochen wird, scharf ins Auge zu fassen, um es in der schriftlichen Sprache richtig darzustellen. Sie sind dabei nicht nur mit dem Ohre, sondern auch mit dem Auge stets beschäftigt; dieß erregt eine so große Hingebung an den Unterricht, daß man von ihnen ganz eigentlich sagen kann: sie sind Auge und Ohr. (In modificirter Gestalt hat diesen Schreib- und Leseunterricht J. L. Ludwig in der Schrift dargestellt: Der durch Erfahrung gebildete Grasersche Schreib- und Leselehrer. Nürnberg. Verl. v. Stein 1835.)

Ob nun durch Anwendung der Jacototschen Methode eine Verbesserung im ersten Schreib- und Leseunterrichte herbeigeführt werden könne, wird man am besten erkennen, wenn man dieses Verfahren, wie dasselbe in obigen Schriften von Seltsam, Thomas rc. dargestellt ist, sich vorhält.

Daß sich die Verfasser gegen die Weise erklären, in welcher man bisher das Lesen und Schreiben lehrte, indem man von den einzelnen Lauten ausging und dieselben zu sinnlosen Sylben und Wörtern verband, welche nicht nur mit der eingeführten Orthographie streiten, sondern aus denen auch bei aller Mühe kein gescheiter Satz zu bilden ist, damit sind sie im Rechte. Denn nicht zu gedenken, daß ein solcher Unterricht kein Interesse für den Schüler haben kann und das orthographische Schreiben erschwert, so wird durch ein solches Verfahren Gedankenlosigkeit beim Lesen erzeugt und der Grund zu einem schlechten Leseton gelegt. Die Erfahrung beweist hinlänglich, wie gering der Erfolg eines solchen systematischen Unterrichts ist. Je lückenloser man denselben fortzuführen sucht, desto lücken- und mangelhafter sind die Fortschritte der Schüler im Lesen und Schreiben. Daher verwerfen die Verfasser obiger Schrift auch das synthetische Verfahren beim ersten Lese- und Schreibunterrichte und verlangen, daß man auf Jacotot'sche Art analytisch verfahren solle, sowie sie die Jacotot'sche Lehrart überhaupt als das Muster alles wahren Unterrichts und als die einzig naturgemäße Lehrweise betrachten. Wie die Natur ihre Gegenstände nicht theilweise, sondern in ihrer Totalität dem Auge des Kindes vorführt, und der Unterricht in den übrigen Gegenständen auch nicht mit einzelnen für sich unverständlichen Theilen, sondern mit bestimmten Ganzen beginnt, wodurch das Einzelne seine Bedeutung erhält, so soll auch im Lesen nicht mit den einfachsten und speciellsten Elementen, mit den

Lauten und Schällen, sondern mit Redeganzen begonnen, von diesen auf den Satz, von demselben auf die einzelnen Wörter und vom Worte auf die Laute und Schälle gegangen werden, wie Jacotot verlangt. Die Verfasser suchen den Geist und das Wesen der genannten Lehrweise überhaupt darzustellen und darnach den Lese- und Schreibunterricht zu bestimmen. Statt des Telemachs bedienen sie sich des eingeführten Schulbuchs und für den ersten Anfang besonders groß gedruckter Lesetafeln, um daran wo möglich alle Schüler zugleich im Lesen zu unterrichten. Auf der 1. Tafel ist eine Erzählung abgedruckt.*) Dieselbe wird vom Lehrer vorgelesen, und vom Schüler, so weit es seine Kräfte erlauben, nacherzählt. Der Lehrer liest den ersten Satz an der Wandtafel langsam vor, indem er auf die Gestalt jedes Wortes hinweist. Er thut dieß so lang, bis die Schüler jedes einzelne Wort gemerkt haben. Er zeigt auf das erste Wort nnd die Kinder sagen es genau und deutlich nach. Mit den folgenden Worten geschieht dasselbe und die Uebung wird so lang fortgeführt, bis die Schüler jedes Wort, warauf der Lehrer zeigt, in und außer der Reihe anzugeben vermögen. Darauf folgt die Auflösung der Wörter in ihre Sylben, wenn sie nicht an und für sich einsylbig sind. Mehrsylbige Wörter werden mündlich so vorgesprochen, daß die Sylben als Absätze vom Schüler deutlich unterschieden werden können. Dieselben werden dann in den gedruckten Wörtern gezeigt und so lange wiederholt, bis sie von den Schülern fertig angegeben werden können. Die Auflösung der Sylben in die darin enthaltenen Laute geschieht zuerst gleichfalls mündlich. Darauf werden die für die einzelnen Laute bestimmten Buchstaben an der Wandtafel gezeigt, und ihre Form wird aufgefaßt und beschrieben.

Dabei sollen die Schüler schon hier den Unterschied zwischen Vokalen und Konsonanten erkennen und das Wort in diese Laute auflösen.

Der Vokal (Stimmlaut) a wird genannt, die dem a vorangehenden Laute werden als Vor-, die ihm folgenden als Nachlaute bezeichnet.

Auch der Aufschreibunterricht wird in den ersten Stunden begonnen. Den Anfang macht Seltsam durch das erste Wort des Lesestückes.| Der Lehrer schreibt es an die Wandtafel, die Kinder zerlegen es in seine Laute, der Lehrer zeigt sie, die Kinder beginnen den ersten Buchstaben nachzubilden. Da dieß schwierig ist, so

*) Karl und Franz von Harnisch. Franz! Franz! o komm doch bald zu mir! — So rief einst Karl dem Franz zu. — Sieh nur, sieh! hier ist ein Mann von Blei, sein Rock ist blau und roth, und hier und da sieht es aus, als wenn Gold daran wäre ꝛc.

werden die ersten Uebungen an der Wandtafel mit Kreide vorgenommen. Ist das erste Wort geschrieben, und hätte man auch zwei bis drei Wochen darüber zugebracht, so hat man gewonnen. Bei dem zweiten bedarf man kaum so vieler Tage; in acht Wochen werden, nämlich nach den Aeußerungen genannter Verfasser, schon ganze Sätzchen von der Wandtafel auf die Schiefertafel von den kleinen Händchen übertragen. Wenn bei dieser Methode der Leser auch um einige Schritte weiter gekommen war, so holt der Schreiber den ersteren ein, und beide gehen nun durchs Schulleben mit einander sich gegenseitig unterstützend, hebend und stärkend mit einander fort. Der Unterricht im Lesen und Schreiben ist also nach diesem Verfahren zugleich analytisch und synthetisch. Er lehnt sich an einen Normalstoff an; die planmäßige Gliederung besteht in dem Zerlegen dieses Lehrstoffes in seine einzelnen Sätze, im lautrichtigen Nachsprechen derselben, im Auffassen der Wortbilder dieser Sätze, im Zerlegen der Wörter in ihre Sylben und Laute, im Kennenlernen der Lautzeichen und im Zusammenfassen dieser Laute wieder zu Wörtern.

Wollte Jemand in der angegebenen planmäßigen Gliederung des Lehrstoffs beim Leseunterricht nach Jacotot nicht die Stufenfolge vom Leichtern zum Schwerern herausfinden, so blieben, nach der Ansicht der bezeichneten Lehrer, immer noch Wege übrig, welche man einschlagen könnte, ohne sich von der leitenden Idee der Jacotot'schen Methode zu entfernen. Ein solcher Weg wäre z. B. folgender: Man nimmt auf der ersten Stufe aus jedem Satze, den die Schüler nach seinen Worten auffassen, nur die einfachsten leichtesten Wörter heraus, um sie in ihre Laute zu zerlegen und neue Lautzeichen an ihnen kennen zu lernen. Aus obigem in der Anmerkung mitgetheilten Lehrstücke würden hier also nur folgende Wörter behandelt: nur, ein, von, sein, da, es, aus, das, auf, dem, er, den, in, auch ꝛc. Auf der 2. Stufe würden vorzugsweise die Wörter mit zusammengesetzten Vor= und Nachlauten den Schülern zur nähern Anschauung gebracht werden. Die 3. Stufe würde endlich noch die Wörter vorführen, welche in orthographischer Beziehung einige Bemerkungen erfordern, z. B. komm, rief, sie ꝛc.

Auf diese Weise kann also das bezeichnete Verfahren verschieden modificirt werden, so wie es auch in der That in den vorliegenden Beschreibungen von Thomas und Seltzsam in verschiedener Veränderung erscheint. Auch im Schreibunterricht kann der Lehrer mehr stufenweise zu Werke gehen, ohne sich vom Jacototschen Verfahren zu weit zu entfernen. Man läßt nämlich zuerst bloß die

leichtesten Wörter aller Sätze des ersten Lesestücks schreiben und übt auf der 2. Stufe die übrigen Wörter, wenn man nicht für eine 3. Stufe die schwierigsten zurückbehalten will. Die Hauptsache bei dem ganzen Verfahren ist aber, daß das Kind stets ein Ganzes auffaßt, es in seine Theile zerlegt, die Theile nachbildet und sie endlich zum Ganzen wieder vereinigt. Das Kind sieht bei einem solchen Verfahren nie falsche Bilder und auch in so fern ist, nach dem Urtheile bezeichneter Lehrer, dieser Unterricht vorzuziehen, indem durch ihn die Orthographie erleichtert und begründet werde. Sie wird mehr durch das Gesicht, als durch das Gehör, mehr durch Einprägung der Physiognomie der Wörter, als durch die Erlernung eines complicirten Regelwerkes angeeignet. (Barthel.) Das Kind soll zwar im Laufe des Unterrichts die Gründe auch erfahren, weshalb gewisse Wörter so und nicht anders geschrieben werden; jedoch müssen ihm vorbereitend hierauf stets nur richtig geschriebene Wortbilder vor die Sinne gebracht werden.

Als ein Vorzug der Lesemethode nach Jacotot wird von den bezeichneten Verfassern, besonders von T h o m a s, (in obiger Schrift p. 28 und ff.) angegeben, daß sie das Vortrefflichste der andern Methoden in ihre Uebungen aufgenommen habe. Die Vorzüge der durch Graser begründeten Schreib- Lesemethode werden nicht verkannt; aus denselben erklärt sich, sagt der Verfasser, daß der größte Theil denkender Schulmänner ihr immermehr zufällt, und daß der Kreis ihrer Freunde sich immermehr vergrößert. Ganze Landestheile Deutschlands haben sich ihr bereits zugewandt, so das nördliche Bayern, beträchtliche Theile von Baden und Würtemberg, der Regierungsbezirk Erfurt, sowie viele Schulen der preußischen Rheinlande und Schlesiens. Und diese Beachtung verdient sie auch. Durch sie wird das Zusammengehörige in innige Verbindung und Gegenseitigkeit gebracht; ihr Gang ist ein natürlicher; Lesen und Schreiben werden bedeutend gefördert und die späteren Unterrichtsgegenstände gehörig vorbereitet. Auch ihre Betreibung hat den Sprachunterricht zum Ausgangspunkte, die Wörter werden analysirt, und die Elemente der Schreibschrift eingeübt, damit Lesen und Schreiben von den ersten Anfängen und einfachen Elemente ausgehend, allmählich weiter geführt werden können. Eines leistet dem Andern Vorschub, und das Ziel, Schreib- und Lesefertigkeit, wird durch sie sicher erreicht. Sie, wie überhaupt die meisten Grundsätze Grasers stehen der rationellen Ausübung der Grundsätze Jacotots sehr nahe. Doch müssen wir, sagt H. Thomas, letzterem im Leseunterrichte den Vorzug zugestehen. Während Graser noch das Ohr übt, und bei den Elementen der Sprache und der Schreibkunst verweilt und in denselben zwar sicher, aber langsam fortschreitet, beschäftigt Jacotot O h r u n d

Auge; das Gedächtniß wird in Zucht genommen und etwas Wirkliches, Tüchtiges und für die Zukunft Brauchbares behandelt. Der Schüler hat seine ersten Worte schreiben lernen, vervollkommnet sich in ihrer Darstellung, und seine sich täglich schöner entwickelnde Schreibfertigkeit leistet dem Lesen wesentlichen Vorschub ꝛc.

Die verbesserte Stephanische Lautirmethode findet sich auch beim Unterricht nach Jacotot, und erscheint in demselben stets als Theil im Ganzen, wogegen sie dort meist nur als abgetrenntes Glied auftritt. Das Schreiben aber wird in seiner natürlichen Verbindung mit dem Lesen gar nicht geübt. Die schnellen Resultate aber, welche beim Lautunterricht bezüglich des Lesens erzielt werden, sind auch hier zu erreichen, was, nach Thomas, bei der Schreib-Lesemethode ziemlich schwierig werden möchte, zu dessen Annahme aber gar kein vernünftiger Grund vorhanden ist, indem vielmehr durch das Schreiben, wie man es in dieser Methode betreibt, die Lesefertigkeit noch gefördert wird. Von der Buchstabirmethode, deren günstiger Einfluß auf die Rechtschreibung nicht zu verkennen ist, nimmt Jacotot ebenfalls das Beste heraus und gibt seinem Schüler den Namen der Buchstaben, sobald er die Laute des betreffenden Wortes, in den Buchstaben repräsentirt, erlernt hat. „Diese Uebung ist, wie die genannten Verfasser sagen, für die Orthographie von hoher Wichtigkeit, und sie, so wie die außerordentliche Uebung des Auges durch fleißige Uebung und Wiederholung im Lesen und Abschreiben herbeigeführt, haben die kleinen Jacototschüler in der Orthographie außerordentlich gefördert.“

Man sieht also, daß in dem Verfahren der vorbezeichneten Lehrer beim ersten Leseunterrichte nach Jacototscher Manier große Verschiedenheit herrscht. Die einen folgen dabei ganz der Ordnung, in welcher die Worte in den Sätzen des gewählten Lesestücks stehen. Die andern wählen dazu zuerst die leichtern in den verschiedenen Sätzen aus und gehen dann zu den schwierigen über. Noch andere stellen sogenannte Normalwörter, d. i. Namen von sinnlichen Dingen auf, denen sie Abbildungen beifügen, und benützen jene zu den ersten Lese- und Schreibübungen. Sie verbinden mit dem ersten Lese- und Schreibunterricht zugleich die Uebungen im Anschauen, Vergleichen und Unterscheiden ꝛc.

Was ist nun über alle diese Verfahrungsweisen zu sagen? Nach meiner Ansicht Folgendes: Daß die bezeichneten Lehrer den rein synthetischen Weg beim ersten Schreib- und Leseunterricht verwerfen, auf welchem man vom einzelnen Buchstaben ausgeht, und denselben mit andern zu sinnlosen Sylben verbinden läßt, ist, wie ich schon vorher sagte, erfreulich; daß sie aber eine Geschichte aus dem Buche oder von der Tafel ablesen und das Kind anhalten, die-

selbe von Satz zu Satz, von Wort zu Wort nachzusprechen, betrachte ich als einen Mißgriff und als einen argen Mechanismus.*)

Denn noch hat das Kind keine Ahnung, wie durch das Papier oder die Figuren, die darauf gezeichnet sind, die Worte und Laute z. B. Franz, Franz, o komm doch bald zu mir 2c. angedeutet werden können. Die Kinder sollten wenigstens vorher hingewiesen werden, daß eine Sache durch ein Bild vertreten werden, daß der Mensch durch gewisse Zeichen sich mittheilen, daß er sprechen könne, daß es eine Ton- und Zeichensprache, eine Sprache für das Gehör und für das Gesicht gebe, wenn das Verfahren vor dem Forum der Vernunft gebilligt und nicht als ein geistloses und mechanisches Getriebe bezeichnet werden soll; aber genannte Belehrungen finden sich in keiner der bezeichneten Schriften. Wie weit geistiger und interessanter erscheint das Verfahren, mündlich einen Satz aus einer Mittheilung über irgend ein besprochenes Verhältniß des Lebens auszuheben, die darin enthaltenen Worte aufzuzählen, zu zerlegen und dasjenige Wort, dessen Elemente den gegenwärtigen Lehrstoff im Schreiben und Lesen bilden sollen, besonders zu betrachten. Welchen geringen Reiz muß auch der Unterricht für das Kind haben, der demselben ohne die vorhin bezeichnete Vorbereitung ein geschriebenes oder gedrucktes Wort vorhält und wobei der Lehrer sagt: „Das heißt so und so." Und ebenso: Welche geringe Mittel stehen diesem Unterrichte zu Gebote, dem Kinde, dessen Gedächtniß für diese Sache vielleicht schwach ist, die nöthige Unterstützung zu gewähren! Man sagt vielleicht: der Lehrer dürfe ja nur anf die Umrisse der Worte, auf ihre Figur, auf den Unterschied, der in derselben zwischen den einzelnen Wörtern besteht, hinweisen, so werde dem Gedächtnisse des Kindes hinlängliche Unterstützung gewährt. Allein dadurch kann vielleicht wohl bewirkt werden, daß der Schüler das Wort in seiner gegenwärtigen Umgebung, in seiner gegenwärtigen Stellung behalte: aber wird er es auch wieder lesen können, wenn sich diese ändert, wenn es in einer andern Verbindung oder selbst in veränderter Gestalt erscheint? So viel ist gewiß, daß die bloße Total-Anschauung der Worte nicht genügt, gründlich lesen zu lehren; man würde, wenn man darauf beschränkt bliebe, bei der größten Uebung nur ein unsicheres Lesen bewirken und bloß die Erfahrung erneuern, die

*) Wem dieses Urtheil auffällt, den verweise ich auf das von Diesterweg. Derselbe sagt bei Vorführung der Schriften von K. Seltzsam und Dr. E. Fibel über Jacotots Methode in ihrer Anwendung auf das Lesenlehren im Wegweiser 3. Aufl. p. 341: „Seltzsam sowohl als Fibel haben die Sache versucht. Es geht. Aber was ginge nicht bei Sachkenntniß und Eifer? Versuchlustige Lehrer mögen das Lehrmittel probiren. Es steckt zu viel Mechanismus darin Darum ist es für (geistlose) Lehrer die leichteste Methode von der Welt."

man in der Geschichte des Lesenlehrens durch das Syllabiren herbeiführte. Es war eine Zeit, und sie ist noch nicht gar weit hinter uns, daß Manche die Schüler sogleich ganze Sylben in der Fibel aussprechen ließen und sie so weder durch Buchstabiren noch durch Lautiren, sondern durch sofortiges Aussprechen ganzer Sylben und Wörter selbst zum Lesen führen wollten. (Nach Gedike.) Der Erfolg hat aber die Unzweckmäßigkeit und Nichtigkeit dieses Verfahrens hinlänglich gezeigt.

Außerdem erscheint auch in dem Bestreben bezeichneter Lehrer, die Kinder durch bloße Anschauung der Wörter und Sylben zum Lesen derselben zu bringen, als unnöthig, da sie ja die Worte in Buchstaben auflösen und diese wieder zu jenen verbinden lassen. Hiedurch geben sie faktisch zu erkennen, daß zur Erzeugung eines gründlichen Lesens auch der synthetische Weg erfordert werde. Manche von ihnen lösen auch schon gleich das erste Wort in der vorgelesenen Geschichte in seine Laute auf und zeigen für jeden einzelnen Laut den bestimmten Buchstaben. Manche wollen die Worte in Laut- und Buchstaben-Gruppen aufgelöst haben. Bei den Laut-Gruppen soll man mit den Grundlauten beginnen. Im Franz sind z. B. die Gruppen an, anz, ra, ran, ranz, Fra, Fran ꝛc., enthalten. Bei den drei letzteren machen sie, wie oben gesagt, die Bemerkung, daß dieselben wegen großer Schwierigkeit zuerst noch mit Stillschweigen übergangen werden können. Auch bemerken sie, daß der Lehrer bei der Auflösung der Wörter in Laute und Buchstaben einen Plan sich entwerfen solle, in welcher er die Buchstaben nach ihrer Schwierigkeit in Aussprache, Formauffassung und Darstellung im Schreibhefte ordnet. Dadurch bezeugen sie hinlänglich, daß Lesen ohne Uebung der Schüler im Verbinden der Laute und Schälle ohne Rücksicht auf Sinn und Bedeutung der dadurch entstehenden Sylben nicht erreicht werden könne; denn die Sylben ra, ran, Fra, Fran, haben eben so wenig einen Sinn, wie die Sylben ma, me, mi ꝛc. Das Verfahren genannter Lehrer hat nur den Vorzug, daß es von einem Redeganzen, einem Satze, einem Worte ausgeht und von diesem auf die Theile (Buchstaben und Laute) übergeht, daß es also ursprünglich analytischer Natur ist. Den Vorzug aber, den man diesem Verfahren bezüglich der Orthographie beilegen will, kann ich auch nicht anerkennen. Denn wenn dem Schüler auch gleich Anfangs lauter richtig geschriebene Wörter vorgehalten werden; so muß dieß doch schon deßhalb ohne Einfluß auf seine spätere Orthographie bleiben, weil er noch mit den Bestandtheilen der Wörter, mit den Buchstaben derselben nicht bekannt ist. Wenn die Orthographie dadurch erzeugt und befördert würde, daß dem Kinde gleich Anfangs bloß solche Wörter vorgehalten werden, die in der herkömmlichen Ortho-

graphie geschrieben oder gedruckt sind, so müßten die früheren Schulen alle bessere Orthographen erzeugt haben als die gegenwärtigen, weil in den A. B. C. Büchern die Wörter, woran die Kinder buchstabiren und lesen lernten, in der gewöhnlichen Orthographie gedruckt waren. Wer wird aber in Abrede stellen, daß trotz der Mängel, die besonders in der Orthographie in unsern gegenwärtigen Volksschulen hervortreten, die Schüler in ihnen doch auch in diesem Gegenstande mehr leisten, als in den frühern. Wenn ferner die Anschauung einen so großen Einfluß auf die Orthographie haben soll, warum schreiben denn manche Schüler trotz dem, daß sie ein Wort unzählige Male richtig vor Augen haben, dennoch dasselbe falsch? Die Anschauung kann nur dann einen Einfluß auf die Orthographie äußern, wenn der Schüler die Elemente der Worte kennt und sich derselben wirklich bewußt wird. Ohne diese Bedingung, daß der Schüler sich der Buchstaben, die in dem Worte enthalten sind z. B. der Dehnungs- und Schärfungszeichen, der harten und weichen Buchstaben &c. bewußt wird, bleibt die Anschauung der Worte, wie die Erfahrung lehrt, ohne allen Erfolg für das Richtigschreiben. Aber auch, wenn diese Bedingung erfüllt wird, ist die Anschauung nur ein Mittel zur Orthographie, neben welchem die übrigen nicht vernachlässigt werden dürfen, wenn der Zweck erreicht werden soll.

Nach der Schreibmethode wird mündlich ein kleines Redeganzes, z. B. ein kurzes Geschichtchen, das auf das Leben des Kindes Bezug hat, vorgeführt, ein Sätzchen daraus hervorgehoben, und in seine Worte und diese in ihre Laute aufgelöst. Die Schüler werden demnach vor Allem im Auflösen der Wörter tüchtig geübt, welches nicht nur die beste Vorbereitung für das Lesen, sondern auch für das Diktando-Schreiben ist. Sie werden hierauf mit den vorhandenen Buchstaben als Zeichen der Sprachlaute bekannt gemacht und zwar in einer dem Zwecke entsprechenden Ordnung; diese Ordnung braucht in diesem Verfahren nicht erst vom Lehrer gesucht und bestimmt zu werden, sondern sie ist schon von der Methode selbst bestimmt, was auch nur zu billigen ist, indem ja doch bloß geübte Lehrer den Plan oder die Ordnung entwerfen können, in welcher die Schreib- und Leseübungen fortzuschreiten haben, wenn sie ihren Zweck erreichen sollen. Jeder Plan aber, den sich die Lehrer nach der Forderung obiger Verfasser für diese Uebungen entwerfen sollen, muß sich doch entweder auf das Verfahren gründen, Schreiben und Lesen in Verbindung zu lehren, oder darauf, beide Gegenstände getrennt zu behandeln, also die Wörter in der vorliegenden Erzählung entweder hauptsächlich nach den leichteren und schwereren Buchstabenformen, die darin vorkommen, auszuwählen, oder daneben auch bei getrennter Behandlung des Schreibens und Lesens für die gesonderten Le-

übungen noch eine andere Auswahl zu treffen, um diese in successiver Weise gehörig fortzuleiten. Ein dritter Fall kann nur darin bestehen, daß, mögen Schreiben und Lesen verbunden oder getrennt behandelt werden, die Wörter, in derselben Reihenfolge, in welcher sie in der vorliegenden Erzählung vorkommen, gelesen und geschrieben werden. Wie ungeeignet es aber ist, den ersten Schreib- und Leseunterricht in den Kreis einer einzigen Erzählung einzuengen, geht schon daraus hervor, weil vielleicht unter den sämmtlichen Wörtern, die sie enthält, doch gerade diejenigen nicht vorhanden sind, welche von einem successiv fortschreitenden Unterrichte gefordert werden. Wie weit zweckmäßiger erscheint in dieser Beziehung die Schreib-Lesemethode, welche den Lehrer bei seinem ersten Unterrichte nicht auf eine Erzählung, auf ein Redeganzes beschränkt, sondern ihm derselben so viele vorzuführen gestattet, als er Sprachlaute zu lehren und Lautzeichen zu entwickeln hat! Welches geringe Interesse muß auch ein Unterricht für das Kind haben, der es Wochen lang mit einem Buchstaben beschäftigt, wie dieß in dem bezeichneten Jacototschen Verfahren der Fall ist; denn wenn z. B. die vorliegende Erzählung mit dem Worte „Franz" beginnt, so bestehen die ersten Schreibübungen des Kindes in dem großen F, mit welchem dieses, nach dem eigenen Geständnisse genannter Lehrer mehrere Wochen zu thun hat, bis es diese Buchstaben gehörig schreiben kann. Wird aber hiedurch dem Kinde nicht gerade gleich Anfangs die Uebung sehr verleidet? Wie weit interessanter erscheint das Verfahren, das die Kinder allmählig zu solchen schweren Buchstabenformen hinleitet, jeden aufgefaßten neuen Buchstaben in mannigfaltige Verbindung mit den vorhergehenden bringt und dieselben in Worten und Sätzchen, welche diktirt werden, anwendet! Dadurch wird der Schüler am besten vor dem gedankenlosen Lesen bewahrt und der Unterricht gewinnt Interesse und Leben. Ebenso können bei diesem Verfahren schon auf der ersten Stufe die vorzüglichsten Regeln, z. B. über Dehnung und Schärfung der Laute mitgetheilt und die Schüler besonders auch mit den Namen derjenigen Laute und Buchstaben bekannt gemacht werden, die im Dictandoschreiben leicht mit einander verwechselt werden. Wenn also die bezeichneten Jacototschen Lehrer dadurch einen Vorzug ihres Verfahrens beanspruchen wollen, daß sie die Schüler frühe mit den Namen der Buchstaben bekannt machen, indem dadurch das orthographische Schreiben befördert würde, so können wir ihrem Verfahren diesen Vorzug wenigstens bezüglich der Schreiblesemethode nicht einräumen.

Grammatikalischer Unterricht.

Der deutsche Sprachtunterricht galt zuerst allgemein nur als Mittel, orthographisch schreiben zu lehren. Es währte jedoch nicht lange, so wurde der Zweck desselben weiter gefaßt und darin gefunden, den Schüler der Sprache mächtig zu machen, daß er dieselbe zum richtigen Ausdrucke seiner Vorstellungen in allen Lebensverhältnissen frei und ungehindert gebrauchen könne. (Siehe Art. Denzel, I. Bd. d. Schr. p. 309.) Da aber die Sprache bloß die Hülle der Gedanken ist, so betrachtete man auch die Sprachlehre als praktische Logik und hielt es für verkehrt, den materialen Zweck im Sprachunterrichte allein fest halten zu wollen, da derselbe vielmehr dem formalen, der Entwicklung und Uebung der Geisteskraft, untergeordnet bleiben sollte. War der Zweck des Sprachunterrichts richtig erkannt, so erfolgte auch ein besseres Verfahren in demselben. Früher verfuhr man in ihm fast ganz so, wie beim Unterrichte in einer fremden Sprache. Man begann mit der Definition von Sprachlehre, machte ihre Haupttheile, Wortbildungs-, Wortbiegungs- und Wortverbindungslehre namhaft und führte diese Theile nach einander vor. Sprachlehren nach dieser systematischen Methode verfaßt, sind z. B. die von Adelung, Heinsius, Wismayer, Heyse, Grimm, Hahn, Harnisch, Steinbeck, Desaga, Weigand, Michaelis; auch neuere Lehrschriften der Muttersprache, z. B. die von Herling, Schmitthener, Götzinger sind in dieser Form verfaßt. Ihnen gegenüber stehen die Lehrbücher in der elementarischen Form. Sie beginnen mit dem Satze als Gegenstand der Anschauung. Weil sie durch Zergliederung desselben die Redetheile und Sprachformen auffinden lehren, so nennt man ihr Verfahren das analytische, und das vorhergehende, das synthetische, indem man in ihm von den Grundbestandtheilen der Sprache ausgeht und von den einfachen Buchstaben zu dem Satze und der zusammengesetztern Rede fortschreitet. In dieser synthetischen, wissenschaftlichen, constructiven Methode werden die Regeln und Gesetze an die Spitze gestellt und die Beispiele folgen nach. Im analytischen oder elementaren Verfahren stehen umgekehrt die Beispiele voran und die Regeln folgen nach; aus dem Besondern wird das Allgemeine abstrahirt. Dieses natürliche Verfahren wurde insbesondere von Rossel, Krauße, Scholz, Denzel ꝛc. angeregt und von Becker, Wurst, Honcamp ꝛc. fortgebildet. Im Geiste der verbesserten Methode schrieben auch Scherr, Barthel, Wagner, Preuß, Kahle, Wander, Meister, Ehrlich, Wahlert, Lange, Klindt, Langenberg, Schulz, Stern ꝛc. Sprachlehrbücher. Besonderes Verdienst um den deutschen Sprachunterricht erwarb sich Graßmann. So groß die Erwartungen waren, welche man von der Anwendung des Becker-

Wurstschen Sprachunterrichtes in den Volksschulen für die Orthographie, für den Gedankenausdruck der Zöglinge hatte, so sah man sich doch im Wesentlichen getäuscht. Der orthographische Unterricht blieb nach wie vor gleich einem Kreuze auf den Schultern der Lehrer liegen und mit dem Fertigen der Aufsätze von Seiten der Schüler war es auch nicht viel besser geworden. Kein Wunder daher, daß man sowohl für den orthographischen als grammatikalischen Unterricht und die Aufsatzlehre andere Ansichten geltend zu machen suchte. In erster Hinsicht verwarf z. B. Bormann alle eigentliche Anleitung zum Rechtschreiben und rieth, dasselbe einzig und allein durch das Auge, d. h. durch lang fortgesetztes genaues Abschreiben zu lehren; denn jedes Wort habe eine Physiognomie, welche man sich durch das Gesicht merken müsse. Obgleich auf seine Seite noch andere achtbare Schulmänner traten, wie z. B. Otto, Vogel, Körner, Curtmann, Gräfe, Kellner, so ist es doch erfreulich, daß man auch diese Ansicht als Extrem verwarf. Denn die Anschauung kann zwar als ein vorzügliches Mittel für die Orthographie betrachtet werden, aber nicht als das einzige. Neben ihr muß auch dem Ohre und der Erkenntniß, z. B. der Abstammung, der Bedeutung, überhaupt dem rationellen Elemente sein Recht gewahret bleiben.

In grammatikalischer Hinsicht mochte es dem Becker=Wurstschen Verfahren gegenüber an der Zeit sein, die Kenntnisse, welche die Zöglinge der Volksschule nöthig haben, mehr aus den Lesestücken, als am Faden eines Lehrbuches zu entwickeln. Denn in diesen Anstalten kann ja wohl von der beliebten objectiven Lückenlosigkeit keine Rede sein und die Schulen, deren Zöglinge ihre Schulbildung mit dem 14. Altersjahre abschließen, müssen auf einen ausgedehnten systematisch vollständigen und in Abstractionen sich bewegenden grammatikalischen Unterricht verzichten.

Für die Anlehnung des gesammten deutschen Sprachunterrichts an das Lesebuch erklärten sich vorzüglich Schulz, Mager, Kellner, Otto; letzterer in der Schrift: „Das Lesebuch als Grundlage und Mittelpunkt eines bildenden, aber nicht grammatisirenden Unterrichts in der Muttersprache." Zwar glaubte Diesterweg, daß der angelehnte grammatische Unterricht aller Einheit entbehre, wenn das Lesebuch nicht grammatisch geordnet ist *) doch Curtmann zeigt im Lehrbuch der allgemeinen Pädagogik (s. I. Bd. d. Schr. p. 405), daß diese Befürchtung grundlos sei, wenn der Lehrer einen festen methodischen Leitfaden zur Hand nimmt, sich für jede Unterrichtsstunde eine grammatische Aufgabe und einen Gesichtspunkt festgesetzt, unter welchem er den sprachlichen Unterricht an das Lesen, oder an

*) Derselben Ansicht war auch ich.

das Rechtschreiben anlehnen will und keinen wesentlichen Punkt überspringt. Aber mit Recht sagt auch Curtmann, daß selbst bei einem bloß eklektischen Verfahren die Anlehnung an das Lesebuch nicht hinreicht, daß auch schriftliche Uebungen zur Seite treten müssen: einmal die orthographischen, welche in der grammatischen Aufklärung ihre Stütze finden, dann aber die stylistischen, welche in der Herbeischaffung und Handhabung zahlreicher Sätze von bestimmter Form und wo möglich auch bestimmtem Inhalte bestehen. Nur die Uebertreibung mancher Lehrer, welche von diesen selbsterfundenen Sätzen so vorzugsweise Heil erwarten, daß sie dieselben zur Qual der Schüler machten, hat sie in Mißkredit gebracht. Sie sollen benutzt werden, aber nicht in erster Linie und nicht mit einem Uebermaße von Zeitaufwand, zumal wenn sie nicht mündlich und vielleicht gar unter fremder Nachhilfe entstehen. Wenn der Sprachunterricht, welcher an das Lesebuch angelehnt wird, die Einheit entbehrt, so ist es die Schuld der Lehrer, welche unvorbereitet in die Schule gehen, das erste Beste, was ihnen einfällt, vorbringen und nur Ordnung haben, wenn dieselbe durch die Paginas des Lehrbuchs gehalten wird. Führt aber der Lehrer selbst Buch über seinen Unterricht, ist in seinem Kopfe nicht Chaos, so kann keine Verwirrnng eintreten und eine zufällige Auslassung läßt sich nachholen. U. s. w.

Auch bezüglich der Aufsatzübungen gelangte man in der neueren Zeit zu vernünftigern Ansichten. Die Schüler sollten vorher über Verhältnisse sich mittheilen, die ihrem Alter fremd waren; es wurden Lebensverhältnisse zu Gunsten des Styls für sie erkünstelt, denen ihre Vorstellungen noch nicht gewachsen waren; sie sollten produciren, nachdem es noch nicht lange her war, wie Fr. A. Wolf sich ausdrückte, daß sie selbst producirt wurden. Sie sollten Gedanken äußern, die ihr Inneres nicht hatte. Kein Wunder daher, daß die Schüler das Fertigen solcher Aufsätze für eine Qual gehalten, daß Professor Bonnell die deutschen Aufsätze die Marterzangen für den jugendlichen Geist genannt hat. Es ist darum erfreulich, daß die stylistischen Uebungen nunmehr vor dem Jünglingsalter bloß vorbereitend sein, daß sie vorzugsweise in Reproduktion fremder Vorstellungsreihen bestehen, sich an allen übrigen Sprach-Unterricht anschließen und von dem Lehrer stufenweise so eingeleitet werden sollen, daß dem Schüler nur mäßige Anstrengung dabei übrig bleibt. Dies verlangt z. B. Curtmann (Lehrbuch der allgemeinen Pädagogik III. Theil p. 109), welche Forderung auch in Diesterwegs Wegweiser gemacht wird, wo es unter Anderm heißt: Unreifen Menschen, wie Kindern bis zum 14. Lebensjahr, muß man zu den

Gedanken, die sie darstellen sollen, verhelfen. Dieses geschieht durch das Lesebuch, durch gründliche, sach- und sprachliche Zergliederung der Lesestücke, durch unmittelbar eigene Anschauung von Ereignissen und Begebenheiten im Leben; durch genaue Betrachtung von Gegenständen, deren Wesen von dem Lehrer mit den Schülern gründlich besprochen wird. (Vergl. Art. Diesterweg, I. Bd. d. Schr. p. 400.)

Auch der Rechenunterricht wurde in der neueren Zeit außerordentlich verbessert. Vor Pestalozzi wurde das Rechnen als eine abstracte in sich abgeschlossene Wissenschaft eingeführt, auf das Subject gar keine, auf das Object allein Rücksicht genommen. Der Stoff war abgetheilt nicht nach dem Entwickelungsgesetze des kindlichen Geistes, vom Einzelnen zum Allgemeinen aufsteigend, sondern wie er dem reflektirenden Verstande des entwickelten wissenschaftlichen Geistes als fertig vorlag. In dieser Periode begann man das Rechnen damit: Es gibt 5 Species, nämlich: Numeriren, Addiren &c. Kann man dieß den Zeitraum der einseitigen Objectivität nennen, so den zweiten, der mit Pestalozzi begann, den der einseitigen Subjectivität. Man vernachlässigte über dem Subjekte das Objekt. Die formelle Bildung trat in ausschließenden Gegensatz zu der materiellen; die materielle Seite des Rechenunterrichts wurde nicht in ihrer selbständigen Berechtigung, als Zweck und zwar in ihrer Einheit mit dem formellen Zwecke erkannt, sondern nur als ein Mittel für denselben betrachtet. Aber die Pestalozzische Schule hat das Rechnen dem Tode eines abstrakten Formalismus entrissen und auf die concrete Grundlage lebendiger Anschauung gepflanzt. Die erste Periode wußte nur von einem Zifferrechnen, die zweite wollte nur das Kopfrechnen anerkennen. Mit der Ausgleichung dieser Gegensätze hat es die 3. Periode zu thun, welche die subjektive Methode mit der objektiven zu durchdringen und eine organisch entwickelnde Methode für das Rechnen zu gewinnen hat. Das Rechenwerk von Scholz: „Faßliche Anweisung zum gründlichen Kopf- und Zifferrechnen &c.“ steht unter den Versuchen, diese Aufgabe zu lösen, oben an. Ihm folgte unter andern als die bewährteste die von Diesterweg und Heuser.

Aber auch hier blieb das Subjekt noch die überwiegende Seite, das Objekt ein dem abstrakten Schema unterworfenes Regelrechnen, weil es den Inhalt nach gewissen allgemeinen und fix und fertigen Formen abtheilt und das Specielle der vorliegenden Aufgaben rückwärts auf das allgemeine Schema bezieht. Die sogenannten Rechnungsarten von der Regel der Proportion für das elementare Rechnen

loszumachen, dazu gab Hentschel in seinen 120 Aufgaben die erste praktische Anleitung.

Nun kam es noch darauf an, das ganze elementarische Rechnen von dem ihm anhängenden Regelwerk zu befreien und es der objektiv = mathematischen anschaulichen vom Einzelnen zum Allgemeinen hin sich bewegenden Methode zu unterwerfen. Das ist denn auch zuerst und am vollständigsten geschehen in dem Leitfaden von Ungar. Es ist darin consequent durchgeführt, was für einen intensiv bildenden (sittlich einwirkenden) Rechenunterricht gefordert wird. Das elementare Rechnen nach den 4 Species auseinander fallen zu lassen, ist dasselbe, als im Anschauungsunterrichte dem Kinde die Gegenstände nach den Rubriken von Größe, Gestalt Farbe rc. vorzuführen oder die Botanik mit dem lineeschen Systeme zu beginnen. Wie es z. B. falsch ist, dem Anfänger in der Botanik die Pflanzen so vorzuführen, daß er erst nur die Wurzel, dann den Stengel rc. anschaue, da er vielmehr die Pflanze ganz sieht uud sehen soll: so lernt der Schüler auch z. B. die Zahl 4 nicht kennen, nämlich mit wahrer Durchdringung des Objekts, wenn er heute 2 + 2 = 4 lernet, nach einigen Wochen, wenn das Subtrahiren an die Reihe kommt, 4 — 2 = 2 rc. Vielmehr hat er ja, wenn er weiß, daß 2 × 2 = 4, damit zugleich die übrigen Anschauungen: 2 + 2 = 4, 4 — 2 = 2, 2 : 4 = 2, und die Methodik hat Unrecht, wenn sie diesen objektiven Zusammenhang nach den Operationen zerreißt. Der Elementarschüler soll also die Zahlen nicht vereinzelt und abgerissen nach den Operationen des Addirens, Subtrahirens, Multiplicirens und Dividirens, sondern jede Zahl (im Raume von 1 — 100) allseitig nach jenen Operationen in ihrer organischen Einheit kennen und behandeln. Für diese Anfänge des Rechenunterrichts ist Kranke zu empfehlen. Nach ihm muß der Schüler nothwendig zählen und rechnen zugleich lernen. Doch läßt er die folgende Zahl nur mit der vorhergehenden vergleichen, anstatt daß alle vorangegangenen Anschauungen in den folgenden sich wiederholen, jede folgende Zahl mit der ihr vorangegangenen gemessen werden sollte. Dazu zersplittert er nach den ersten Uebungen den Stoff wieder auf die alte Weise, so daß die objektive Einheit, als das Ganze beherrschend, keineswegs hervortritt. (Siehe A. W. Grube: Leitfaden für das Rechnen in der Elementarschule nach den Grundsätzen einer heuristischen Methode. Ein pädagogischer Versuch zur Lösung der Frage: Wie wirkt der Unterricht sittliche Bildung? 2. Aufl. Berl. 1852. Verl. v. Th. Chr. Fr. Enslin.) Da diese Schrift einen Fortschritt in der Methode des elementaren Rechnens bezeichnet, so wird es nicht unzweckmäßig erscheinen, über das in ihr beschriebene Verfahren Einiges mitzutheilen. Der Verfasser fängt in ihr das Rechnen mit einem

allseitigen Anschauen der Zahlen an, läßt für den Cursus der Anschauung gar keinen Unterschied zwischen Kopf- und Zifferrechnen existiren, weil beides Denkrechnen ist, reihet der durch Striche ꝛc. anschaulich gemachten Zahl die Ziffer als ein entsprechendes Zeichen unmittelbar an, und sucht das reine Rechnen mit dem angewandten in einen organischen Zusammenhang zu bringen, weil eine Zahl erst dann gründlich angeschaut ist, wenn man sie in ihrer Nacktheit und in dem Gewande ihrer Anwendung zugleich angeschaut hat.

Die Operation auf jeder Stufe besteht ganz einfach darin, daß jede neue Zahl mit der ihr vorangegangenen verglichen und gemessen wird, was bekanntlich nach dem Unterschiedsverhältnisse (arithmetisch) oder nach dem Theilungsverhältniße (geometrisch) geschieht, und so ergeben sich denn auf objektive Weise die 4 Species aus der Anschauung der einzelnen Zahlen von selbst. Auf die Anschauung folgt dann jederzeit die Uebung im schnellen Rechnen, und die Darstellung in schwierigen Combinationen. Diesem reinen Zahlenverhältnisse muß dann das angewandte gegenübertreten, um jenes in diesem für das practische Rechnen erkennen und behandeln zu lehren.

Beispiel.

Die Vier.

I. a) 1) Messen mit 1.

$$||||$$

$$\begin{array}{l} |\,1 \\ |\,1 \\ |\,1 \\ |\,1 \end{array} \begin{cases} 1 + 1 + 1 = 4\ (1 + 1 = 2,\ 2 + 1)\ \text{ꝛc.} \\ 4 \times 1 = 4 \\ 4 - 1 - 1 - 1 = 1 \\ 1 : 4 - 4 \end{cases}$$

2) Messen mit 2.

$$\begin{array}{l} ||\ 2 \\ \\ ||\ 2 \end{array} \begin{cases} 2 + 2 = 4 \\ 2 \times 2 = 4 \\ 4 - 2 = 2 \\ 2 : 4 = 2 \end{cases}$$

3) Messen mit 3.

$$\begin{array}{l} ||| \\ \\ | \end{array} \begin{cases} 3 + = 4,\ 1 + 3 = 4 \\ 1 \times 3 + 1 = 4 \\ 4 - 3 = 1,\ 4 - 1 = 4 \\ 3 : 4 = 1\ (1);\ (\text{3 in 4, 1 mal mit Rest}). \end{cases}$$

Thiere mit 4 Beinen und 2 Beinen — Fahrzeuge mit 1 Rade, 2 und 4 Rädern. Vergleichung derselben.

4 ist 1 mehr als 3, 2 mehr als 2, 3 mehr als 1,
3 ist 1 weniger als 4, 1 mehr als 2, 2 mehr als 1,
2 ist 2 weniger als 4, 1 weniger als 3, 1 weniger als 2,
1 ist 3 weniger als 4, 2 weniger als 3, 1 weniger als 2.
4 ist das 4fache von 1, das 2fache (doppelte) von 2,
1 ist der 4te Theil von 4, 2 die Hälfte von 4.

Aus welchen gleichen und ungleichen Zahlen ist 4 entstanden?

b) 2 × 2 — 3 + 2 × 1 + 1 — 2 verdoppelt!
4 — 1 — 1 — 1 + 2 + 1 — 3 wie viel weniger als 4?

c) Welche Zahl muß ich 2 mal nehmen, um 4 zu bekommen?
Von welcher Zahl ist 4 das Doppelte?
Von welcher Zahl ist 2 die Hälfte?
Von welcher Zahl ist 1 der 4te Theil?
Welche Zahl läßt sich 2 mal von 4 wegnehmen?
Welche Zahl ist um 3 größer als 1?

Wie viel muß ich zu der Hälfte von 4 noch hinzuthun, um 4 zu bekommen?

Wie viel mal 1 hat die Hälfte von 4 weniger als 3?

II. Karoline hatte in ihrem Blumentopfe 4 Tulpen, die sie aber schlecht begoß. Da verwelkten ihr erst eine, dann noch eine und noch eine. Wie viel behielt sie noch?

Wie viel Pfennige sind 2 Zweier?

1 Dreier und 1 Pfennig?

Wie viel Semmeln kannst du für 4 Pfennige kaufen?

Wie viel Zweipfennigsemmeln aber?

So oft ich dem Bäcker 2 Pfennige hinlege, gibt er mir eine 1 Semmel. Ich lege ihm aber 2 mal 2 Pfennige hin, also bekomme ich auf 2 mal 1 Semmel.

Ein Bretzel kostet 2 Pfennige, wieviel kosten 2 Bretzeln?

N. bezahlte für 2 Bretzeln 1 Dreier und 1 Pfennig. Wie viel kostete eine?

4 Quentchen = 1 Loth.

Emma hatte ihrer Mutter 1 Loth Seide geholt. Wie viel Quentchen waren das?

Sie bezahlte für das Quentchen 1 Groschen, wie viel kostete das Loth?

4 { . Quentchen, . Quentchen, . Quentchen, . Quentchen } — 4 { 1 Groschen, 1 Groschen, 1 Groschen, 1 Groschen }

Welcher Theil vom Lothe ist 1 Quentchen, 2 Quentchen?

Wenn 1 Quentchen 2 Groschen kostet, kann man da für 4 Groschen auch 1 Loth bekommen?

Eine arme Frau kochte von 1 Loth Kaffee 4 mal. Wie viel nahm sie zu jeder Portion? U. s. w.

Beim Rechnen in Brüchen ist der Eintheilungsgrund des für die Anschauung zu organisirenden Stoffes objectiv in der Verschiedenheit der Brüche selber gegeben und es werden behandelt auf der ersten Stufe die Halben, auf der zweiten die Drittel u. s. f., bis der Schüler durch diese organische Entwickelung seiner Anschauung zur Beobachtung des Bruches gelangt ist. Es wird auch hier mit der allseitigen Anschauung des Objects begonnen, darum auf jeder Stufe in der bekannten Weise mündliches und schriftliches, reines und angewandtes Rechnen, Addiren und Subtrahiren zusammen geübt, und, ganz dem bisherigen Gang analog der Bruch unter den Rubriken behandelt:

1) Anschauung der reinen Zahl.
   a) Messen,
   b) Vergleichen,
   c) Combiniren.
2) Anwendung des reinen Zahlverhältnißes nach allen Species. U. s. w.

Im Wegweiser von Diesterweg heißt es in der Beurtheilung vorstehender Schrift: „In keinem Unterrichtsgegenstande meinte man so auf dem Reinen zu sein, als im Rechenunterrichte. Und am nächsten Tage schon tritt Einer mit begründeten Reformvorschlägen auf. Was hilft alles Abschließen? Wer kann heut zu Tage noch abschließen? Darum fortgehende Entwickelung in jeder Beziehung ohne alle Ausnahme! Freudig bekenne man sich zu diesem Grundsatze! Es hilft Alles nichts. Will man nicht versteinern, bei lebendigem Leibe geistig sterben — so muß man. Darum voran! Herrn Grube unsern Dank!"

Erfreuliche Fortschritte hat in neuer Zeit auch der Unterricht in der Weltkunde: in der Naturbeschreibung und Naturlehre, in der Geographie und Geschichte gemacht.

Naturbeschreibung. In diesem Gegenstande ging man früher in der Volksschule wie in den höheren Anstalten, vom Allgemeinen zum Besondern, gab zuerst eine Uebersicht des Systems und stieg hernach von den Klassen zu den Ordnungen, Gattungen und Arten herab. Als man aber die Anschauung als das Princip

32*

der geistigen Entwickelung erkannte, stieg man vom Besondern zum Allgemeinen, von den Arten zu den Gattungen, von diesen zu den Ordnungen und Klassen empor. Man begann mit einzelnen vorzüglichern Naturkörpern der Heimath und schloß an diese die der fernern Länder an; man führte dem Schüler die Naturkörper selbst vor und ließ ihn dieselben mit eigenen Augen betrachten. Man erkannte, daß die Anfänge des naturhistorischen Unterrichts noch entschiedener in dem Anschauungsunterrichte liegen, ja daß die Naturgeschichte in einem fortgesetzten Anschauungsunterrichte bestehe. Nach Beendigung des allgemeinen Anschauungsunterrichtes folgt eine sorgfältigere Betrachtung von ausgewählten Individuen aus allen Naturreichen, welche sich entweder unmittelbar anschauen lassen oder wenigstens oft vorgekommen sind. Dieß bildet nach Curtmann die erste Stufe. Die zweite Stufe gruppirt, nach demselben Verfasser, die einheimischen Naturalien; auf der dritten Stufe werden fremde Naturalien durch künstliche Anschauung nahe gebracht; auf der 4. Stufe folgt die ordnende Eintheilung und auf der 5. wird zur Beobachtung des innern Lebens geschritten, was aber in der Volksschule selten geschehen kann. Erst bei dem höhern Unterricht in Gymnasien und höhern Bürgerschulen ist die analytische Methode an ihrer Stelle; weil durch die Idee des Ganzen das Einzelne sinnvolle Klarheit und Bestimmtheit erhält. (Vergl. damit die Art.: Denzel, Diesterweg, Curtmann, Gräfe in diesem Werke.)

Besonderes Verdienst um die methodische Verbesserung des naturhistorischen Unterrichts haben sich Lüben, Eichelberg und Gabriel erworben.

Für bildende Naturbetrachtung und Erziehung zur Natursinnigkeit mittelst naturhistorischen Unterrichts waren vorzüglich W. Prange, und K. Fulda thätig und haben dadurch die gemüthliche und kindlich reine Auffassung der Natur erschlossen, wie sich dieselbe jetzt in den Beschreibungen vieler Naturgegenstände ausspricht, dergleichen wir in neuen Lesebüchern, z. B. von Stahl, von Kellner und in den Arbeiten von Grube finden. Diese Erzeugnisse regen nicht nur allein Natursinnigkeit an, sondern beweisen auch, daß ihre Verfasser verstehen, in dem Einzelnen das Allgemeine, in dem Individuum die Gattung schauen zu lassen und den Zögling in die Anschauung des Objectes gleichsam zu vertiefen.

Naturlehre. Obgleich aus diesem Gegenstande in den Volksschulen nur wenig gelehrt werden kann, so stimmen doch alle besseren Pädagogen darin überein, daß es eine Vernachlässigung der Jugend sein würde, wenn man denselben aus ihrem Unterrichte ganz ausschließen wollte. Sonst ging man vom Begriffe Natur und Naturlehre aus und sprach zuerst von den Kräften und Gesetzen

der Natur und nachher von den Wirkungen und Erscheinungen derselben; jetzt fordert man, daß zuerst die Erscheinung vorgeführt und hernach von ihr zurück auf die Ursache, auf das Gesetz geschlossen werden soll. Also zuerst: Was? dann Wie? dann Warum? oder: Erscheinung, Gesetz, Ursache soll der Weg sein, den der Unterricht in der Physik zu gehen habe. (Vergl. damit die Art. Diesterweg, Curtmann, Gräfe in diesem Werke.) Lehrbücher, welche nach der bezeichneten Methode verfaßt sind, gibt es noch wenige. Krügers Schrift „Grundzüge der Physik" gehört zu diesen wenigen. Derselbe hat auch über die Methode dieses Gegenstandes geschrieben in „die Physik in der Volksschule." (Erfurt 1850).

Geographie. Auch in diesem Gegenstande ging man früher den analytischen Weg. Man begann mit der Betrachtung der Erde als Weltkörper, ging dann zu der Betrachtung der Erde an sich fort, schied auf derselben Wasser und Land, betrachtete jenes in seinen vorzüglichsten Theilen und zergliederte dieses in die bekannten Erdtheile, worauf die Beschreibung jedes einzelnen folgte. Dabei handelte man gewöhnlich die mathematische, physische und politische Geographie getrennt nach einander ab. Als Pestalozzi den Unterricht auf die Anschauung gegründet hatte, schlug man den entgegengesetzten synthetischen Weg ein, ging von der Heimath aus und schritt zu den entfernteren Kreisen fort. Aber auch gegen dieses Verfahren trat man mit Einwürfen auf. Dasselbe geschah vorzüglich von Guts=Muths. Ein anderer Weg, den man für den geographischen Unterricht vorschlug, war die sogenannte Construktionsmethode von Dr. Swen Agren sprich (Ogreen), als deren ersten Erfinder sich aber Dr. Fr. Kapp in seiner Schrift, „Lehrgang der zeichnenden Erdkunde für gelehrte Kriegs= und höhere Bürgerschulen" bezeichnet. Nach derselben soll sich der Schüler vor Allem ein möglichst treues Bild von der Form und Gestalt des Erdkörpers im Raume entwerfen, um darauf in seiner Seele stets alles geographisch Denkwürdige auf unserem Planeten sogleich verzeichnen zu können. Hiezu soll der Lehrer den Schülern 2 Construktionstafeln, d. h. 2 Netze der beiden Hemisphären in die Hand geben, auf welchen zuerst ein ungenauer Umriß der Länder dargestellt wird, den der Schüler dann durch folgende Construktionen genauer und bestimmter auszuführen hat. Aber auch diese Methode wurde nicht durchweg zweckmäßig befunden. Der Weg, den jetzt fast alle Pädagogen für den geographischen Unterricht vorzeichnen, ist der Hauptsache nach, im Anfange synthetischer Art, doch mit dem Unterschiede, daß der eine ein Lehrmittel früher, der andere dasselbe später eintreten läßt, der eine dieses Moment, der andere jenes besonders betont, der eine die Uebungen mehr zu=

sammenzieht, der andere sie mehr trennt, weßwegen auch der eine nur soviel, der andere aber soviel Stufen annimmt. Bormann nimmt z. B. 3, Curtmann dagegen 6 Stufen an. Die erste Stufe bildet nach diesem die anschauliche Heimathskunde. Umgebung des Hauses, des Wohnorts wird besprochen, aber noch ohne Bilder und Zeichen. Von einem hohen Punkte aus kann auch die Gegend überschaut werden und ein roher Kartenentwurf die Anschauung befestigen. Curtmann verweist also die Heimathskunde zum Theil in den Anschauungsunterricht; wogegen sie nach Bormann erst in den nächst höheren Stufen eine Stelle finden kann. Dabei verlangt er aber auch, daß dem Kinde diejenigen äußeren, täglich uns wirklich anschaubaren Erscheinungen auf der Erde und am Himmel, welche in der mathematischen Geographie ihre wissenschaftliche Erklärung finden, den Kindern zum Bewußtsein gebracht werden. Solche Gegenstände und Erscheinungen sind z. B. die scheinbare tägliche Bewegung der Sonne mit ihrem Einfluße auf die Länge der Tage und die Veränderung der Jahreszeiten, der Horizont, die Weltgegenden, der Lauf des Mondes. Aehnlicher Ansicht über den ersten geographischen Unterricht ist Ziemann, welcher die allgemeinen kosmischen Verhältnisse an Dingen der Umgebung veranschaulichen, dann Heimatskunde lehren und die Schüler üben will, sich im Raume tüchtig zu orientiren. Graser hatte dasselbe gelehrt und Ludwig in seiner vollständig praktischen Bearbeitung der 6 ersten Lebensverhältnisse diesen Unterricht für die Schüler auf der 2. Stufe ausführlich dargestellt. (Siehe I. Bd. d. Schr. p. 280).

Auf der 2. Stufe wird nach Curtmann die Fremde als Gegensatz der Heimath kennen gelehrt. Jede heimathliche Erscheinung soll mit einer auswärts befindlichen verglichen werden, so daß der Schüler z. B. aus dem Teich den See, aus dem Hügel den Berg und die Gebirge, aus den einheimischen Thieren die fremden, aus den an Gesichtsfarbe und Größe verschiedenen Menschen der Heimath die Neger und kupferfarbigen, die Riesen und Zwerge in den entfernten Erdstrichen kennen lerne. Man soll vom Meere, vom Montblank, von Wallfischen, vom Elephanten, von Stürmen auf der See erzählen, aber Alles in kräftigen Bildern.

Auf der dritten Stufe wird der Schüler zur Kenntniß der Landkarte geführt. Er soll lernen, wie eine solche Karte entstehe, welche Bedeutung die verschiedenen Zeichen auf derselben haben, er soll überhaupt das Landkartenlesen lernen. Damit wird auch das Landkartenzeichnen vorbereitet. Neben Agren, Kapp hat besonders Lohse das Landkartenzeichnen hervorgehoben und einen elementarisch methodischen Lehrgang der zeichnenten Erdkunde herausgegeben (Berlin 1837). Auch Schacht fühlte die Wichtigkeit des

Kartenzeichnens, wie Kartenlesens. Auf der folgenden vierten Stufe wird das Vaterland nach allen Seiten hin beschrieben. Dieß soll der Commentar der Karte sein. Alle besseren Pädagogen verlangen, den Schüler soviel als möglich mit dem zu verschonen, was nur als Ballast des Gedächtnisses gilt und sind darin einig, daß das, was man den Schülern mittheilt, eine bescheidene Auswahl von Naturmerkwürdigkeiten und Menschenwerken sein solle, daß man sich für alles Bedeutende Repräsentanten suchen solle, die man auf jede Weise zu illustriren habe. Körner macht geographische Bilder zur Hauptsache, verlegt diese sogar in den Elementarkursus und will sie in den verschiedenen Cursen nur erweitern lassen. Gube fordert Gattungsbilder, Prange Natur= und Culturbilder. Alle besseren Pädagogen verlangen, daß man im geographischen Unterricht nicht allein die Phantasie, sondern auch den Verstand, die Urtheilskraft in Anspruch nehmen solle, indem man die Schüler veranlaßt, z. B. von der natürlichen Beschaffenheit eines Landes auf seine Erzeugnisse, von seiner Lage auf das Klima, vom Bekannten auf das Unbekannte zu schließen; denn die auf diese Weise gewonnenen Kenntnisse von einem Lande sind viel besser als ein ganzes Heer von Namen, die mit Mühe gelernt und ohne Mühe vergessen werden. Auf der fünften Stufe wird das Ausland als Gegensatz gegen das Vaterland behandelt, wobei die Vergleichung des fremden Landes mit dem eigenen eine wichtige und interessante Beschäftigung ist. Länder und Orte, welche einander in wichtigen Beziehungen ähnlich sind, soll man gruppiren und eines mit lebendigen Farben schildern. Erst in der neuesten Zeit hat man angefangen, Landschaftsbilder zu sammeln. Hierin haben sich Vogel, Bogencamp, Berthelt, Grube Verdienste erworben. Neuerdings hat Körner im „illustrirten Vaterlandsbuche" Preußens und Oesterreichs Geographie in Bildern mit Illustrationen behandelt, indem er von jedem Lande nur das Charakteristische hervorhebt. Erst auf der letzten Stufe soll eine ausführliche Belehrung über die mathematische Geographie stattfinden, weil für diese schon eine größere Reife gehört, aber auch manche Apparate, die nicht alle Schulen besitzen. (Man vergl. hiemit, was über den besprochenen Gegenstand z. B. in den Artikeln Gräfe, Diesterweg, Anhalt in diesem Werke gesagt ist.)

Geschichtsunterricht. Dieser Unterricht ist in der Volksschule eine Frucht der neuen Zeit. Als Zweck derselben betrachtete man im Anfange das bloße Wissen; dann glaubte man ihn dazu bestimmt, Menschenkenntniß, Interesse an dem Schicksale der Menschheit, Vaterlandsliebe, formale Geistes= und zuletzt Gemüthsbildung in dem Menschen zu erzeugen. Hiernach veränderte sich

auch die Methode desselben. Als das bloße Wissen noch der Zweck gewesen, wurde die Geschichte in wissenschaftlicher Form, vom Allgemeinen zum Besondern schreitend, behandelt. Man ging von dem Begriffe aus, sprach vom Nutzen, von den Quellen des Geschichts-Studiums, theilte den Gegenstand ab, bestimmte die Perioden und schritt zur Ausfüllung derselben in den einzelnen Abschnitten und zwar entweder in ethnographischer oder syncronistischer Weise. Der Zweck war, eine systematische Kenntniß zu erzeugen, die Schüler dahin zu bringen, daß sie die Begebenheiten in richtiger Zeitfolge anzugeben vermochten. Die Methode war chronologisch, und die Geisteskraft, die dabei geübt wurde, das Gedächtniß, welches die Namen und Zahlen aufzufassen und zu behalten hatte. Man kann diese Behandlung der Geschichte auch materialistisch nennen, weil es dabei blos um Mittheilung und Auffassung der Thatsache zu thun war. Später suchte man diese Methode dadurch zu verbessern, daß man eine Auswahl in dem Stoffe traf und sich nur auf das Interessanteste und Merkwürdigste beschränkte, welches man in einem dem jugendlichen Alter angemessenen Ton darstellte. (Bredow und Becker). Durch Pestalozzi wurde man veranlaßt, auch den historischen Unterricht zu elementarisiren und vom Nahen zum Fernen zu gehen. Als das Nahe betrachtete man das, was sich in der Heimath zugetragen hatte, als das Ferne das in der Fremde Geschehene. Zuerst sollte also das Merkwürdigste aus der Ortsgeschichte und aus der Geschichte der Provinz mitgetheilt, dann die Geschichte des Vaterlandes und der übrigen merkwürdigen Völker des Erdtheils und zuletzt die der Menschheit vorgetragen werden. Man bezog aber hernach die Begriffe Nah und Fern auch auf die Zeit und verstand unter dem Nahen das Neuere, unter dem Fernen das Aeltere. Der Geschichtsunterricht sollte von der Gegenwart ausgehen und rückwärts zur Vergangenheit fortschreiten (Dennstedt und Jacobi, letzterer besonders in der vaterländischen Geschichte. Auch F. Kapp folgt zum Theil dieser Ansicht). Man brachte aber gegen dieses Verfahren den Einwurf vor, daß man das im engern Kreise, in der Gegenwart Geschehene ohne Kenntniß dessen, was sich in der Ferne und im Alterthume zugetragen hat, nicht gründlich kennen zu lernen vermöge, weil dieses Grund und Ursache von jenem enthält. Zudem sei auch in der Geschichte das Anschauliche für das Kind nicht immer das im Raume oder in der Zeit Näherliegende, sondern das, was seiner sinnlichen Anschauungsweise am meisten entspreche; und das sind die Thaten des Alterthums. Dem kindlichen Alter sind also die Erzählungen aus dem Leben der Patriarchen und der alten griechischen Heroen am angemessensten. Doch auch die mittlere und neuere Geschichte enthält Personen und Begeben-

heiten, welche das kindliche Alter interessiren, wenn sie ihm in rechter Weise vorgetragen werden. Nur keine dürren Uebersichten sollen stattfinden, sondern plastische Einzelbilder, um so mehr, da solche Einzelbilder oft ganze größere Begebenheiten vertreten, und aus allen Zeiten gibt es Personen, die einen repräsentativen Charakter haben, ebenso Begebenheiten, welche die jedesmaligen Bestrebungen eines Volkes klar entfalten. Das biographische Element ist das wahre methodische. Zwar wurde auch gegen dieses Princip eingewendet, es verrücke die Ansicht von weltgeschichtlicher Entwickelung und erschwere die Erkennung der innern Verbindung der historischen Daten rc.; dessen ungeachtet konnte dieß die Ueberzeugung von der Brauchbarkeit und Nützlichkeit des bezeichneten Princips nicht untergraben. Man hat bloß gestrebt, dasselbe in Verbindung mit dem chronologischen, geographischen, vaterländischen und kirchengeschichtlichen in Anwendung zu bringen. Daraus sind mehrere bemerkenswerthe Versuche zur Verbesserung des historischen Unterrichts hervorgegangen, z. B. von Stiehl, von Haupt, von Mende rc. Stiehl bringt die gruppirende Methode in Vorschlag. Nach dieser soll ein großer Theil des geschichtlichen Stoffes nach einem nationalen Kalender gruppirt werden und der zusammengehörige Stoff zusammengearbeitet und in Masse den Schülern vorgeführt werden. Er wendet auch ästhetische Mittel an und fügt Gedichte ein, um patriotischen Sinn zu erzeugen. Dasselbe thun Kriebitsch, Wagner, Zimmermann, um den Unterricht zu beleben. Haupt will zuerst Geschichtsdarstellungen, welche dem häuslichen Kreise angehören, dann Darstellungen aus dem geselligen Leben, wodurch der Blick aus dem engen Familienleben in das Leben mit andern Menschen hinübergeleitet wird. Auf der folgenden Stufe soll der Schüler in gleicher Weise Vaterland und Vaterlandsliebe, Staatseinrichtungen und Bürgerthum kennen lernen.

Auf der dritten Stufe soll der biographische Standpunkt verlassen und der Staat und das Volksleben selbst geschildert werden. Die vierte Stufe hat die Einführung ins religiöse Leben der Völker und die fünfte die in Kunst und Wissenschaften, Erfindungen und Entdeckungen zum Zwecke. Für alle diese Stufen werden aus der Geschichte die treffenden Beispiele bestimmt. Das Ganze schließt mit einer chronologischen Uebersicht der Geschichte der Menschheit. Alles soll zugleich unter dem Lichte des Evangeliums vorgeführt werden. Es würde hier zu weit führen, auch die übrigen Versuche dieser Art z. B. von Mende, von Wissowa, von Wachler, von K. A. Müller zu charakterisiren; Prange beschreibt dieselben im Wegweiser von Diesterweg in gelungener und zweckmäßiger Weise.

Im Allgemeinen theilt man den historischen Unterricht in 3

Cursus: in den biographischen, ethnographischen und universalhistorschen. Nur die beiden letztern waren früher bekannt; der erstere, auf biographische Lebensbilder gegründet, ist eine Frucht der neuern Zeit. Körner hat es versucht, streng gehaltene Biographien im „deutschen Vaterlande" und in den „Charaktergemälden aus dem deutschen Geschichts- und Culturleben" zu liefern. Auch Grube theilte historische Bilder mit, welche sehr gern gelesen werden. Schurig will die allgemeine Geschichte fallen lassen und sich auf biographische, individualisirende Lebensbilder beschränken. In ähnlichem Sinne stimmt Fürbringer. Körner hat im „Volksschullehrer" besonders gezeigt, wie die Geschichte behandelt werden muß, wenn sie erziehlich wirken soll. Curtmann und Andere wollen den Unterricht in der Geschichte durch einen Anschauungsunterricht eingeleitet haben und verlangen, daß die biblische Geschichte in andern Stunden behandelt werde, daß man sich aber bei jeder wichtigen Gelegenheit auf sie beziehe, was die Autorität verlangt, die ihr vor der andern Geschichte gebührt. Curtmann bestimmt sowohl aus der alten, als aus der mittleren und neuen Geschichte die Personen und Begebenheiten, von welchen der Lehrer den Kindern auf der ersten Stufe Gemälde entwerfen soll. Da während dieser Gemälde die biblische Geschichte in dem Religionsunterricht beendigt wird, so folgen nun für das völlige Verständniß der Bibel historische Ergänzungen. Auf der folgenden Stufe werden aus den Biographien und Gruppen Völker und Zeitalter. Alles Unbedeutende wird übergangen, nur großartige Begebenheiten werden geschildert. Eine besondere Stufe nimmt der Unterricht in der vaterländischen Geschichte ein. Zuletzt folgt eine Darstellung der Entwickelung der Menschheit, eine Nachweisung der Erziehung des Menschengeschlechts durch die göttliche Vorsehung.

Gesangunterricht. Auch in diesem Gegenstande wurde es in den deutschen Volksschulen erst besser, als Pestalozzi aufgetreten war. In seiner Schule unterschied man zuerst die 3 Hauptmomente des Gesangunterrichtes: Rhythmik, Melodik und Dynamik; doch trennte Nägeli im Unterrichte dieselben zu scharf und pflegte zu lang rhythmische Uebungen, bevor er zu melodischen überging. Auch in letzterem hielt man sich zu lang bei den einzelnen Tönen auf, wodurch der gemüthliche Zweck des Gesanges gehindert ward. Natorp begann elementare Tongruppen in kleine Musiksätze zu verwandeln und legte einen Text unter. Man kann sagen, daß die Methode im Gesangunterrichte analog mit dem Verfahren im Sprachunterrichte fortschritt. Wie man in diesem zuerst von den einzelnen Lauten ausging und von den Theilen zum Ganzen fortschritt, so pflegte man in der ersten Zeit auch im Gesangunterrichte

die Schüler in einzelnen Tönen zu üben, bevor man zu Gesangstücken schritt. Nachdem man aber im Sprachunterrichte von Redeganzen aus- und von ihnen auf ihre Theile, auf Sätze, Worte und Laute überging, so schlug man auch im Gesangunterrichte denselben Weg ein, begann mit musikalischen Ganzen, mit Liedern, und lenkte die Aufmerksamkeit der Schüler erst von diesen auf die einzelnen Töne hin. Aus zusammenhängenden Ganzen, aus Lesestücken sollten die Schüler ihre grammatikalischen Kenntniße erlangen, aus Singstücken die verschiedenen Töne, ihr Verhältniß nach Höhe und Tiefe, nach Länge und Kürze, nach Stärke und Schwäche auffassen, wie Curtmann sagt: der eigentliche Unterricht im Gesange soll vom 2. Schuljahre an beginnen und zwar dadurch, daß, wie im Sprachunterrichte, vom Ganzen auf das Einzelne gegangen werde. Es sollen also Liedchen vorgesungen und in ihren einzelnen Tönen betrachtet und eingeübt werden. Sobald das Kind Höhe und Tiefe der Töne unterscheidet, sollen ihm die Zeichen, die Noten, gegeben werden, damit es, wie die Note auf der Scale steigt und fällt, mit der Stimme steige und falle. (S. I. Bd. d. Schr. p. 438 u. s. f.) Das Praktische soll die Grundlage des Theoretischen, jenes das Erste, dieses das zweite sein. Verf. dieses hat in seiner vollständig praktischen Bearbeitung der 6 ersten Lebensverhältnisse den Gesangunterricht, besonders auf den ersten Stufen, nach dieser Idee dargestellt.

Zeller wollte noch die 3 Haupttheile, in welche der Gesangunterricht zerfällt, nach einander vornehmen, bei den rhythmischen Uebungen anfangen, zu den melodischen übergehen und mit den dynamischen endigen. Aber schon Denzel war nicht mehr dafür, daß die Rhythmik vollständig durchgeführt werde, bevor die Melodik eintritt. Nach Harnisch soll man mit Vorsingen und Nachsingen einfacher kleiner Lieder anfangen rc. (S. p. 367 I. Bd. d. Schr.) Nach Gräfe soll der ganze Gesangunterricht ein Liederkursus sein. Die unentbehrlichen einfachen und mehr theoretischen Uebungen können nach und nach eingeschoben werden (S. I. Bd. d. Schr. p. 499.)

Die Zahl der Stufen zu diesem Unterricht wird von den bezeichneten Pädagogen verschieden angegeben. Denzel bestimmt deren 3, Curtmann ebenfalls 3, Gräfe will lieber 2 Stufen annehmen rc. Die Uebung des Gehörs gilt allen als Hauptsache, die Bildung des Gemüths aber als Endzweck dieses Unterrichts. Es wurde lange darüber gestritten, ob Ziffern oder Noten als Tonzeichen gelten sollen? Nun wird fast einstimmig anerkannt, daß wohl beschränktere Zwecke des Gesangunterrichts mit Ziffern erreicht werden können, für ausgedehntere aber, für den eigentlichen Kunstgesang die Noten vorzuziehen seien. Fast einstimmig verlangt man auch, daß nicht blos geistliche, sondern auch weltliche Lieder einge-

übt werden. Das Lied soll auch nicht bloß auf die Singstunde beschränkt werden, sondern als belebendes, erfrischendes Element durchs ganze Schulleben sich durchziehen. (Man sehe, was über den besprochenen Lehrzweig in den Artikeln: Denzel, Zerrenner, Harnisch, Curtmann, Gräfe, Palmer und andern in diesem Werke vorgeführten Autoren mitgetheilt ist.)

Die Literatur dieses Lehrzweiges wurde in der letzten Zeit besonders durch die trefflichen Leistungen von Hientsch, Erk, Greef, Gersbach, Jakob, Silcher, Karow, Schütze bereichert.

Den methodischen Fortschritten des Volksschulunterrichts in der neueren Zeit hat man es zu verdanken, daß in den Volksschulen trotz der Hindernisse, mit welchen sie zu kämpfen haben, verhältnißmäßig soviel geleistet wird. Der mangelhafte Schulbesuch, der in diesen Anstalten herrscht, die schlechte häusliche Erziehung, welche die Zöglinge dieser Schulen genießen, und viele andere ungünstige Verhältnisse, die hier nicht vorgeführt werden können, würden gewiß ein weit geringeres Ergebniß zu Tage fördern, wenn die Unterrichtsmethode in diesen Anstalten nicht so sehr verbessert worden wäre. Möge man darum die Männer, durch welche diese Verbesserung bewirkt wurde, in dankbarem Andenken behalten! Möge man aber auch diese Verbesserungen für die Zukunft zu wahren suchen! Daß man den systematischen Unterricht in den Volksschulen verdrängen will, ist an sich ein gutes Bestreben; aber man gerathe dabei nicht in einen bröckelnden und zusammenhangslosen Unterricht! Ein Quodlibet darf der Unterricht nie werden, so daß derselbe bald aus diesem, bald aus jenem Gegenstande etwas herausreißt, bald da, bald dorthin springt und der Schüler nichts als abgerissene Bruchstücke empfängt. Dieß würde die Köpfe der Zöglinge nur verwirren und Unbeständigkeit, Flatterhaftigkeit, Oberflächlichkeit in ihnen erzeugen, wie wir diese Fehler leider schon jetzt an so vielen Menschen im niedern und höhern Stande wahrnehmen. Obgleich kein wissenschaftlich-systematischer Unterricht in den Volksschulen stattfinden darf, so muß doch auch in ihnen ein geregelter vom Einfacheren zum Zusammengesetzterem, vom Leichtern zum Schwerern fortschreitender Gang des Unterrichtes beobachtet werden. Läßt man das Gegentheil stattfinden, in der Meinung, daß, wenn das Zusammengesetztere und Schwerere erreicht ist, das Einfachere und Leichtere von selbst sich ergibt, so wird wohl der fähigere Schüler einen Gewinn davon haben, die vielen minderbefähigten aber nicht. Man wird dadurch blos das Ergebniß des früheren Unterrichtes erneuen,

in welchem bessere Köpfe sich auch durchzuarbeiten wußten, die vielen mittelmäßigen und gering begabten aber zurückblieben. Ein vollständig erschöpfender Unterricht kann in den Volksschulen freilich nicht stattfinden und es muß eine Auswahl in dem Stoffe getroffen werden; aber die ausgewählten Gegenstände müssen doch in solchem Zusammenhange stehen, daß derselbe selbst vom Schüler erkannt werden kann. Das Springen von einem fremden Gegenstande auf den andern erzeugt, wie erwähnt, nur Unordnung und Verwirrung in den Köpfen. Daß bei der Auswahl der Gegenstände, welche man im Volksschulunterrichte zu treffen hat, die wichtigeren Gegenstände hervorgehoben und gleichsam vor die Seele des Schülers hingemalt werden, liegt in der Natur der Sache, daß man aber dabei die Zöglinge gleichsam wie Sommervögel auf den Gegenständen hingleiten und überall nur Angenehmes und Süßes kosten und naschen lassen will, muß nachtheilige Folgen haben. Sie werden dadurch zu sehr vom Ernste und von der Anstrengung, womit ein gründliches Lernen verbunden ist, abgelenkt.

Ein Mangel ist bei allen Fortschritten, den die Methode des Volksschulunterrichtes gemacht hat, nicht zu verkennen. Es fehlt nämlich den einzelnen Lehrgegenständen das allgemeine Band, das sie zu einem organischen Ganzen vereinigt. Zwar hat man dasselbe in der religiösen und moralischen Tendenz, die man dem Unterrichte in denselben zu geben suchte, und neuerlichst in der Gemüthsbildung, welcher man in allen Lehrgegenständen zuzustreben gesucht, zu finden geglaubt, allein dieß geht mehr auf den Geist und Charakter, welchen der gesammte Unterricht des Volkes haben soll. Das Band aber, welches diesen Schulunterricht zu einem organischen Ganzen verbindet, kann nur das Leben sein, wenn dasselbe als die Quelle und die Beziehung alles Unterrichts auf den verschiedenen Stufen behandelt wird.

Dem bisherigen Unterricht fehlte dieses Princip, darum mangelte ihm auch die feste organische Verbindung und die edle wahrhaft praktische Beziehung.

Ueberlegt man, was seit ungefähr hundert Jahren auf dem Felde der Pädagogik gedacht und geschrieben wurde und welche Fortschritte man im Unterrichte in den Volksschulen gemacht hat, so kann man nicht anders als staunen über den Eifer und die Beharrlichkeit, womit man diesem Gegenstand fortwährend seine Thätigkeit zuwandte.

Aber nicht allein durch besseren Schulunterricht, sondern auch durch Leseschriften für die Jugend hat man letztere mit guten Kenntnissen zu bereichern und ihr Denken und Verhalten zu veredeln gesucht. Verdienste in dieser Beziehung haben sich erwor=

ben z. B. Dielitz durch seine zahlreichen historischen und geographischen Schriften; Grube durch seine geographischen und historischen Charakterbilder; Vogel durch seine Naturbilder; Kletke durch seine verschiedenen Sammlungen; Gude-Grube durch die „Unterhaltungen und Studien;" Körner durch „Deutsches Vaterland" und andere Schriften ꝛc. Bäßler durch „Palästina", „die schönsten Heldengeschichten des Mittelalters" ꝛc.; Schwab durch „Schönste Geschichten und Sagen;" Zimmermann: „das Meer und seine Wunder ꝛc."

Durch Lesebücher haben sich in genannter Beziehung Verdienste erworben: Curtmann, Gude-Grube, Bach, Oltrogge, Masius u. A.; durch Fabeln: Hey, Güll und Reinicke; die Brüder Grimm durch ihre Volks- und Kindermährchen, denen sich Wolf, Meier, Bechstein, Löhr und zum Theil Pröhle angeschlossen haben. Wer den Zweig der Jugendliteratur genauer kennen lernen will, lese Bernhardi's „Wegweiser" und Hopfs: „Ueber Jugendschriften."

Zeitschriften für die Jugend und empfehlenswerthe Volksschriften sind z.B.: Pliningers „Weihnachtsblüthen," Reinickes „Jugendkalender," Ferd. Schmidts „Jugendbibliothek," Körbers „Jugendbibliothek" und „Pantheon der Weltgeschichte," Joh. Bapt. Fürgs „Münchener Jugendfreund" auch Ludwig Aurbachers (geb. 1784, gest. 1847) Volksschriften. Und wer kennt nicht die für die geistige, moralische und religiöse Veredlung der Jugend- und des Volkes bestimmten Erzählungen eines Christoph v. Schmid, (geb. 1768, gest. 1854), eines Franz Hoffmann, eines Philipp Körber, eines W. O. v. Horn (Oertel), eines Gustav Nieritz (geb. 1795 zu Dresden, gegenwärtig Lehrer und Direktor der Bezirksschule zu Anton-Dresden); und wohl auch eines F. A. Staudenmeyer!

Bei dem Allen ist zu bedauern, daß die besseren pädagogischen Ideen noch nicht zum Gemeingute der Nation geworden sind. Wie viele Tausende giebt es im Volke, die ihre Obliegenheiten gegen die Kinder blos in die physische Pflege setzen und auch diese nicht selten so vernachlässigen, daß die körperliche und die geistige Kraft der Kinder darunter leidet. Daneben lassen sie dieselben oft Tage lang im engsten Raume ohne alle Aufsicht und Beschäftigung hinleben in Schmutz und Unreinlichkeit und unter dem Anblicke der geschmackwidrigsten Gegenstände. Ihr Geist wird dadurch von der ersten Zeit an an ein dumpfes Hinbrüten, an thierische Unthätigkeit gewöhnt. Und wie wenig geschieht selbst in denjenigen Familien, deren Kinder in günstigeren Verhältnissen aufwachsen, für zweckmäßige Sinnenübungen, für Erweckung der Aufmerksamkeit,

für die Uebung in wahrer menschlicher Anschauung der Dinge! In moralischer Beziehung stehen fast alle Einwirkungen mit den Grundsätzen einer vernünftigen Erziehung im Widerspruche. Anstatt den Egoismus und die Triebe des Neides und der Habsucht so früh als möglich zurückzudrängen, ist alles dazu geeignet, diese Triebe zu nähren und dabei noch Eitelkeit und Eigenliebe zu erzeugen und zu pflegen. Fast nirgends gewahrt man ein Berechnen und Bemessen des Verfahrens nach den Forderungen einer sittlichen Erziehung. Man erlaubt sich im Beisein der Kinder nicht selten die schmutzigsten Reden und Handlungen, führt sie früh in öffentliche Gesellschaften, wo sie Dinge sehen und hören, die nur die nachtheiligsten Bilder und Vorstellungen in den Kindern erwecken und über kurz oder lang die Quelle schlechter Handlungen in ihnen werden. Unter diesen Verhältnissen erscheinen freilich die Kleinkinderbewahranstalten als eine Wohlthat; aber wie weit besser würde es mit uns stehen, wenn wir dieselben nicht braucheten? Denn was kann den Kindern den Segen ersetzen, der ihnen durch den entbehrten Umgang mit den Eltern entgeht? Darum muß man es mit Recht als eine Aufgabe des Staates und der Kirche betrachten, die Verhältnisse des Lebens so zu ordnen, daß die Kleinkinderbewahranstalten nach und nach wieder entbehrlich werden.

Eine Hauptursache des beschriebenen leichtsinnigen Verfahrens der Eltern in der Erziehung ihrer Kinder liegt ohne Zweifel darin, daß jene den großen Einfluß der Erziehung auf das Leben der Menschen nicht kennen und den Zusammenhang zwischen den Eindrücken der Kindheit und dem späteren Leben des Menschen nicht beachten.

Darum sollten sichs Lehrer und andere, welchen das Wohl der Menschheit am Herzen liegt, zur Pflicht machen, das Volk hierüber besser zu belehren. Die Geistlichen sollten insbesondere diesen Gegenstand öfters zum Vorwurfe ihrer Gespräche mit den Gemeindegliedern und ihrer Predigten machen. Es sollten auch Schriften zu Tage gefördert werden, welche die Erziehungslehre für den gemeinen Mann, für die Väter und Mütter im Volke darstellen.

Salzmann hatte durch seinen Konrad Kiefer, durch sein Krebsbüchlein und einige ähnliche Schriften gezeigt, was der pädagogischen Literatur ausser den wissenschaftlichen Werken Noth thut; aber man hat diesen Weg nicht weiter verfolgt, oder wenn man es wollte, den Gegegenstand zu ideell gehalten und bloß für gebildete Stände geschrieben.

Schriften also, welche das Wesentlichste über die Erziehung in einem dem Volke angemessenen Tone besprechen, welche die Wichtigkeit der erziehlichen Einwirkung auf den Menschen durch treffende

Erzählungen aus dem Leben veranschaulichen; den Zusammenhang zwischen der Erziehung und dem späteren Leben, zwischen den Eindrücken, welche der Mensch als Kind in der Familie und seiner übrigen Umgebung empfängt, zwischen den Gewöhnungen, welche ihm durch die älterliche und häusliche Erziehung in der Jugend eigen werden, und den Schicksalen, die ihn im späteren Leben treffen, vor Augen stellen, werden als Bedürfniß des Volkes und der pädagogischen Literatur gefühlt. Wie Vieles ist zur Belehrung des Volkes in anderer, z. B. in geschichtlicher, geographischer, naturhistorischer, gewerblicher Beziehung in neuer Zeit geschehen! Man hat Zeitschriften für das Volk begründet; groß ist die Zahl der Volkskalender, unter denen ich nur z. B. die von Gubitz, die Spinnstube v. W. O. v. Horn, (eigentlich Phil. Fr. Wilh. Oertel aus Horn im Hunsrück gebürtig), das Buch für Winterabende von Honek, die Kalender v. W. Alexis, von Nieritz, v. Stolz (Kalender für Zeit und Ewigkeit), den Schweizer Einsiedlerkalender v. Ries, den illustrirten katholischen Volkskalender hier nenne; man hat Volksbibliotheken gegründet, für welche sich besonders Preusker in Großenhain Verdienste erwarb; manchen ausgezeichneten Volksschriftsteller hat die neuere Zeit hervorgebracht, z. B. Hebel, A. Bitzius (Jeremias Gotthelf), Preusker, Auerbach, Ferd. Schmidt, O. v. Horn, Glaubrecht, Schubert, Caspari ꝛc. Aber bessere Erziehungsgrundsätze allgemeiner zu machen, um die große Kluft auszufüllen, welche zwischen der häuslichen Zucht und Schulerziehung, zwischen Erziehung und Unterricht überhaupt besteht, dafür hat sich Niemand in erheblicher Weise hervorgethan. Möge dieser Mangel künftig beseitigt werden; möge jeder, der die Gabe besitzt, in volksthümlicher Weise durch passende Schriften das Wesen der wahren Erziehung zu charakterisiren, diesem wichtigen und heiligen Zwecke seine Kräfte künftig leihen!
